



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM AS
NECESSIDADES CONTEXTUAIS DOS ALUNOS

Antônia Souza de Alomba

Asunción - Paraguay
2018



Antônia Souza de Alomba

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM AS
NECESSIDADES CONTEXTUAIS DOS ALUNOS**

Tese apresentada a UAA como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciado Mestre em Ciências da Educação

Tutor: Prof. Dr. Carlos Henrique M. de Souza

Assunción - Paraguay

2018

Antônia, Souza de Alomba. Práticas Pedagógicas e sua relação com as necessidades contextuais dos alunos. **Brasil, 2018.** p.123

Antônia Souza de Alomba

Assunción, Paraguay: Universidad Autonoma de Assunción, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique M. de Souza

Dissertação acadêmica em Ciências da Educação, mestrado – UAA, 2018.



Antônia Souza de Alomba

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM AS NECESSIDADES
CONTEXTUAIS DOS ALUNOS**

Esta tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de
Licenciada em Mestre
pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Comissão julgadora

A Deus que possibilitou o meu caminho até aqui.

AGRADEÇO A DEUS por colocar em minha vida os desafios e obstáculos que me permitem crescer, e, ainda, as pessoas certas para ajudar a superá-los.

AGRADEÇO A TODOS OS PROFESSORES que passaram por minha vida, pelo que cada qual contribuiu e deixou e, que me levaram a escolher a ser professora.

AGRADEÇO a meu ORIENTADOR Carlos Henrique, pelas orientações, apoio e incentivo constantes; pela paciência, e em especial, por ter me permitido ser quem eu sou.

AGRADEÇO À PROFESSORA Daniela, pelas orientações, reflexões e, acima de tudo, pelo exemplo de luta, paciência e disponibilidade em continuar a lançar sementes, ainda que nem sempre a colheita pareça próxima.

AGRADEÇO À PROFESSORA Zilda, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

AGRADEÇO A TODAS AS PROFESSORAS que contribuíram para a efetivação dessa pesquisa, que com olhar de águia analisaram e deram sugestões as perguntas para validar o questionário.

AGRADEÇO ÀS MINHAS COMPANHEIRAS

Almira, Eliete, Deni, Fabiana, Evandro e Paula

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Esquema de conhecimento da teoria de Piaget	27
Tabela 2: Diagnóstico da escola Municipal Deputado Luis Eduardo Magalhães	70
Tabela 3: Entrevista de Grupo focal.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Identificação dos professores	76
Gráfico 2: Idade dos professores entrevistados	77
Gráfico 3: Experiência profissional dos professores	77
Gráfico 4: Alunos, coordenador e diretor sobre as práticas pedagógicas	78
Gráfico 5: O nível de satisfação sobre as atividades discursivas.....	79
Gráfico 6: A importância da contextualização das práticas pedagógicas	80
Gráfico 7: Avaliação dos professores e alunos sobre a direção da escola	80
Gráfico 8: Avaliação de professores e alunos sobre a coordenação da escola	81
Gráfico 9: Avaliação de professores e alunos sobre a estrutura física escolar	81
Gráfico 10: Avaliação dos professores sobre o currículo.....	82
Gráfico 11: Avaliação dos professores sobre ensino e aprendizagem.....	82
Gráfico 12: Avaliação dos professores sobre o conceito de práticas pedagógicas	84
Gráfico 13: Avaliação dos professores sobre características das práticas pedagógicas .	88
Gráfico 14: Avaliação dos professores sobre implicação das práticas na aprendizagem	88
Gráfico 15: Avaliação dos desafios entre teoria e prática.....	88
Gráfico 16: Avaliação dos professores sobre a participação da comunidade nas aulas ..	89
Gráfico 17: Quais os recursos pedagógicos para o exercício da docência?	89
Gráfico 18: Principais problemas do espaço escolar	89
Gráfico 19: Participação dos professores em cursos de formação continuada.....	90
Gráfico 20: Uso da tecnologia na aprendizagem	90
Gráfico 21: Avaliação sobre inclusão	91
Gráfico 22: Recursos mais utilizados nas práticas pedagógicas	91
Gráfico 23: Avaliação sobre leituras do professor	92
Gráfico 24: Existe uma prática pedagógica específica para o Ensino Fundamental?	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP- Projeto Político Pedagógico

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas e sua relação contextuais com as necessidades dos alunos. A pesquisa surgiu por meio da experiência como docente na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães localizada em Prado-Ba, nesse âmbito, foi possível verificar que os estudantes acessam o Ensino Fundamental sem desenvolver os conhecimentos básicos para continuar os estudos, desse modo, surgiu o seguinte problema de pesquisa: As práticas pedagógicas dos professores respondem as necessidades contextuais dos alunos? Para resolver tal questionamento, foi utilizado como procedimento metodológico um levantamento bibliográfico, entrevista com grupo focal e questionário semiestruturado. As técnicas utilizadas para a coleta de dados aliadas a observação sistemática, são consideradas técnicas para ampliar a realidade. Assim, foram realizadas as entrevistas, seguidas de análise. Portanto, a pesquisa se caracteriza por um estudo qualitativo exploratório. Destacamos como resultado principal os dados da pesquisa de campo, desse modo, verificamos que práticas pedagógicas inovadoras que atendam as necessidades contextuais dos alunos necessitam de melhores condições na estrutura física da escola, mais investimento na formação continuada dos professores e melhores condições de trabalho para os docentes, visto que, o professor que precisa trabalhar quarenta, sessenta horas por semana para alcançar uma mínima qualidade de vida para si mesmo e para sua família tem pouco ou nenhum tempo disponível para preparar práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem os alunos se tornarem críticos, autônomos e reflexivos. Nesse sentido, a valorização do profissional da educação pelo poder público é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: prática pedagógica; educação; docência.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo general analizar las prácticas pedagógicas y su relación contextual con las necesidades de los alumnos. La investigación surgió a través de la experiencia como docente en la Escuela Municipal Diputado Luís Eduardo Magalhães en Prado-Ba, en ese ámbito, fue posible verificar que los estudiantes acceden a la Enseñanza Fundamental sin desarrollar los conocimientos básicos para continuar los estudios, de ese modo, el siguiente problema de investigación: ¿Las prácticas pedagógicas de los profesores responden a las necesidades contextuales de los alumnos? Para resolver tal cuestionamiento, se utilizó como procedimiento metodológico un levantamiento bibliográfico, entrevista con grupo focal y cuestionario semiestructurado. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos aliadas a la observación sistemática, son consideradas técnicas para ampliar la realidad. Así, se realizaron las entrevistas, seguidas de análisis. Por lo tanto, la investigación se caracteriza por un estudio cualitativo exploratorio. Destacamos como resultado principal los datos de la investigación de campo, de esse modo, verificamos que prácticas pedagógicas innovadoras que atiendan las necesidades contextuales de los alumnos necesitan de mejores condiciones en la estructura física de la escuela, más inversión en la formación continuada de los profesores y mejores condiciones de trabajo para los los docentes, ya que el profesor que necesita trabajar cuarenta, sesenta horas a la semana para alcanzar una mínima calidad de vida para sí mismo y para su familia tiene poco o ningún tiempo disponible para preparar prácticas pedagógicas innovadoras que posibiliten a los alumnos convertirse en críticos, autónomos y reflexivos. En este sentido, la valorización del profesional de la educación por el poder público es fundamental para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: práctica pedagógica; educación; docencia.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze pedagogical practices and their contextual relationship with students' needs. The research came from her experience as a teacher at the Luís Eduardo Magalhães Municipal School, located in Prado-Ba, in this context, it was possible to verify if students access Primary Education without developing the basic knowledge to continue their studies, The following research problem: do teachers 'pedagogical practices respond to students' contextual needs? To solve this questioning, a bibliographical research, interview with a focal group and semi-structured questionnaire was used as methodological procedure. The techniques used for data collection in conjunction with systematic observation are considered techniques to amplify reality. Thus, the interviews were carried out, followed by analyzes. Therefore, the research is characterized by an exploratory qualitative study. We highlight the results of the field research as the main result, so that we find that innovative pedagogical practices that meet the contextual needs of students require better conditions in the physical structure of the school, more investment in continuing teacher training and better working conditions for students. students. teachers, since the teacher who needs to work hours a week to achieve a minimum quality of life for himself and his family has little or no time available to prepare innovative pedagogical practices that allow students to become critical, autonomous and reflective In this sense, the valorization of the educational professional by the public power is fundamental for the improvement of the quality of education.

Key words: pedagogical practice; education; teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa e relevância da investigação	16
1.2 Identificação do Problema da Pesquisa	17
1.3 Perguntas da Investigação	17
1.4 Objetivos	18
1.4.1 Objetivo Geral	18
1.4.2 Objetivos Específicos	18
1.5 Estrutura do Trabalho	18
2 A ORIGEM DO CONHECIMENTO	20
2.1 Concepções de Aprendizagem	22
2.2 Dificuldade de Aprendizagem	30
2.3 Dislexia	33
2.4 O desenvolvimento Infantil	37
2.5 O papel do ambiente familiar no desenvolvimento infantil	38
2.6 O direito a Educação na Infância	41
2.7 Aspectos Legais da Educação Infantil	44
2.8 A Educação: um direito humano fundamental	47
3 O TRABALHO PEDAGÓGICO E OS SABERES DOCENTES	52
3.1 A aprendizagem contextualizada: fundamentos e práticas pedagógicas	58
3.2 Formação continuada e condições de trabalho: existem motivos para continuar? ...	62
4 Local da Pesquisa	66
4.1 O município de Prado-Ba	66
4.2 Contextualização e caracterização da escola	67
4.3 O perfil dos estudantes	68
4.4 O Projeto Político Pedagógico	69
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
5.1 Caracterização do Universo Pesquisado	72
5.2 Ferramentas e procedimentos metodológicos	72
5.3 Coleta de Dados	74
5.4 Local da Pesquisa	74
5.5 Validação	74
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
6.1 Entrevista com os professores através do grupo focal	94
CONCLUSÃO	99
RECOMENDAÇÃO PARA NOVOS ESTUDOS	100
Referências	101
Apêndice	108

INTRODUÇÃO

Em um sentido fenomenológico, as coisas, não possuem vida por si mesmas, elas adquirem significados e representações que não podem desvelar a realidade em sua totalidade, trata-se de aproximações e interpretações que atribuímos através de nossos diferentes contextos. Na contemporaneidade, muito se discute sobre as sociedades humanas e as transformações provocadas pelas ciências, sobretudo, no que concerne às revoluções tecnológicas. Assim, as práticas pedagógicas, como um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem inserem-se como importante campo que participa desse novo contexto, se modificando a todo instante nas instituições, áreas do conhecimento, leis e cosmologias provisórias, em um constante *devir*¹.

Nesse estudo, evidenciou-se a relação entre as práticas pedagógicas e as necessidades contextuais dos alunos da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. Dessa forma, surgem algumas questões que norteiam a pesquisa: **Qual o conceito das práticas pedagógicas atuais e as inquietações que rodeiam o espaço escolar? As práticas pedagógicas dos professores implicam na melhoria desenvolvimento do conhecimento do aluno na sala de aula? Quais as características específicas das práticas pedagógicas são aplicadas pelos educadores na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães?**

A temática se constitui também por considerar a Pedagogia como uma possibilidade de inclusão social e por ser uma área de estudos que vem atentando às questões teórico-metodológicas das dificuldades e limitações cognitivas, psicomotoras e socioafetivas, apresentando elementos relativos à superação dos processos impeditivos da aprendizagem das crianças que estão cursando o ensino fundamental.

De acordo com Tardif (2007) as pesquisas na área dos saberes docentes são enfáticas em afirmar que os saberes não dispensam o professor. A subjetividade sempre foi um aspecto negado pelas concepções positivistas de ciência, dessa forma, ao valorizarmos o subjetivo estamos considerando que o conhecimento da realidade estabelecido pelos vários ramos especializados, foi cunhado por pessoas e, assim sendo, não dispensam suas particularidades. Portanto, ao constatararmos que as práticas pedagógicas revelam formas peculiares de saber e de fazer, temos nessa pesquisa uma indagação constante: se os docentes passam por formações semelhantes, como eles imprimem suas marcas pessoais em suas práticas pedagógicas?

¹ Conceito que significa transformação incessante e permanente pela qual as coisas se constroem e se dissolvem noutras coisas, pensamento do filósofo pré-socrático grego Heráclito de Éfeso.

Portanto, a escolha do objeto de pesquisa não foi aleatória, mas proposital e relacionada com os meus percursos² e, principalmente, com a vivência como professora na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada no município de Prado-Bahia. Assim sendo, a prática pedagógica na referida escola possibilitou a percepção e reflexão acerca da temática.

O lugar de onde falo é o de alguém que, encantada com a educação, se apaixona todos os dias pela docência e acredita que as primeiras fases da escolarização fornecem as ferramentas mais importantes para que os educandos prossigam rumo ao conhecimento. A missão de ser professora é, para mim, um labor sublime demais, uma vez que, o meu trabalho se constitui de aspectos que não se restringem à educação formal, educar nos primeiros anos da vida é contribuir para a formação da personalidade, da autonomia e da construção de um saber instrumental indispensável para que os alunos sejam inseridos na sociedade.

Refletindo no que diz Mello (1992, p. 45) “não, não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar”. Relembro-me da minha infância no ano 1972, nasci na cidade de Alcobaça - Bahia, em família de classe social baixa com 12 irmãos, só meu pai trabalhava e não nos deixava faltar nada, homem íntegro e zeloso, pois nunca víamos discussão entre o casal, que se desdobrava para cuidar de nós. Durante os primeiros quatro anos de vida mudei com minha família para um município por nome Pedra d’ Agua, mas sem afastar da antiga cidade. Aos quatro anos de idade, por decisão dos meus pais, fui matriculada em uma escola na zona rural em uma sala multisseriada, onde tinha aluno até de vinte anos de idade, com muito esforço e vontade de descobrir as letras, principalmente, do meu nome, ia pra escola de cavalo, por ser muito distante da minha casa.

A minha trajetória em sala de aula como professora começou bem antes de completar o magistério, trabalhava de manhã e estudava à tarde, foi com essa experiência que desde cedo descobri a minha vocação para lecionar. Trabalhei em uma escola pública na zona rural onde fazia de tudo, ministrava aulas, merenda escolar e até a limpeza da escola. Desse modo, como professora crítica, sou uma “aventureira” predisposta a aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.

Ciente de que somos sujeitos inacabados em um processo permanente de transformação, a tarefa aceita foi árdua. De 1992 a 1994 aos 21 anos de idade, termino o magistério e continuo trabalhando na zona rural, agora já tinha adquirido mais experiência

² Usarei somente na introdução a primeira pessoa do singular, posto que, nele, faço um momento de reflexão sobre a trajetória da minha formação.

com o estágio obrigatório do magistério e atuei na substituição de professor Aluízio com ajuda da revista escola.

Percebi que as portas estavam se abrindo para minha carreira e para meu sucesso profissional, assim, no ano de 1995 ingressei no curso de contabilidade na cidade de Prado-Bahia, no período noturno junto com meu esposo, pouca ajuda por parte dos líderes políticos de minha cidade, tudo isso foi alcançado graças à força de vontade e muita disposição que em 1997 terminei o curso agradecendo a Deus pela oportunidade.

No ano de 1998, fiz o concurso público para professora, fui aprovada e continuo trabalhando até hoje na cidade de Prado-Bahia, jamais deixei de fazer o meu trabalho com alegria, a vida vai mostrando ao longo das vivências que temos grandes desafios na nossa trajetória, seja ela no âmbito profissional ou pessoal. Mostra que cada experiência nos coloca frente a novas descobertas e novas lutas.

Ingressei no curso normal Superior EAD/FAEL, no ano de 1995, mas não tinha dinheiro para custear a mensalidade e o transporte por ter sido dispensada do trabalho, porque o gestor atual estava tentando cancelar o curso público. Resolvi buscar uma tática para conseguir dinheiro, e comecei a ministrar aulas particulares em minha própria casa. Como afirma Freire (2003, p.60) “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e aventura do espírito”.

Em 2013 trabalhei como coordenadora pedagógica no programa Mais Educação. Compreendo que a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma Política Pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à Educação Básica e colabora para reinventar a escola. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as Políticas Públicas Educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Os pontos positivos dessa experiência no programa foram o crescimento profissional e pessoal, hoje, quando me autoanaliso em relação às novas aprendizagens adquiridas nesse período verifico que as reflexões, leituras, debates e seminários foram fundamentais para o minha prática docente de hoje. A escola é um espaço de reflexão sobre minha prática, desse modo, acredito que a escola é um lugar onde o professor ensina e também aprende. Uma sala de aula deve ser um local prazeroso, onde as trocas de experiências possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Mesmo com o crescimento, sei que ainda tenho que prosseguir, pois, a sede do saber é eterna, por isso, do ano de 2011 a 2013 ingressei no curso de pós-graduação em Alfabetização

e Letramento: Um estudo das dificuldades nas práticas de leitura. De 2014 a 2015, fiz mais um curso de Pós-Graduação em coordenação pedagógica com o objetivo de me especializar e conhecer o papel do coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino.

No segundo semestre de 2015 ingressei em uma Pós- graduação em Docência superior. O desejo de atuar como professora no Ensino Superior surgiu a partir dessas experiências acadêmicas e profissionais que me levaram a cursar mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Autónoma de Asunción, Paraguai.

A escola ainda precisa de mais investimentos para tornar a educação escolar de fato qualitativa. De sorte que, os estudantes adquiram as competências necessárias para o exercício da cidadania, como garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Não obstante, as dificuldades enfrentadas pela escola pública brasileira, ela também é responsável pelas transformações sociais. Tais transformações têm início com a elaboração do projeto político pedagógico, com a participação democrática de todos no processo educativo.

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Arriscar-se é lançar propostas que não estejam limitadas a um currículo unificado, que leva em conta a diversidade dos sujeitos, e não reproduz ideias e conceitos sedimentados historicamente. Certamente, não é tarefa fácil, pois, se trata de rever posturas construídas ao longo de décadas. Nesse sentido que ao pensarmos em nossa prática pedagógica, estamos buscando construir um “modo de fazer” que possibilite construção de instrumentos capazes de contribuir com novas formas de aquisição do conhecimento, pautadas principalmente, na realidade do educando e no respeito às diferenças.

Nessa perspectiva, esse estudo se faz relevante e necessário, pois, consiste em identificar, verificar, observar e descrever as práticas pedagógicas dos professores da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada em Prado-Bahia. Além disso, buscamos descrever as facilidades e as dificuldades encontradas.

1.2 IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

A prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na educação, onde se dá o processo educativo e dos conhecimentos sociais, que incidem sobre o indivíduo. Um dos grandes papéis da educação da atualidade é de efetivar-se enquanto instrumento fundamental para uma prática pedagógica criativa de forma que contribua para a criticidade e autonomia dos educandos.

O problema desse estudo surgiu a partir da verificação de que os estudantes chegam ao Ensino Fundamental sem desenvolver os conhecimentos básicos para continuar os estudos, dessa maneira, acredita-se na urgência de pensar também o processo de formação dos professores que atuam na escola pública brasileira, bem como a necessidade de manter um currículo que atenda à diversidade cultural a permear este espaço. Nesse sentido, a partir de minha vivência como educadora na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, surge o seguinte problema de pesquisa: **As práticas pedagógicas dos professores respondem as necessidades contextuais dos alunos?**

1.3 PERGUNTAS DA INVESTIGAÇÃO

A prática pedagógica ou o saber fazer docente pode ser considerado, sobretudo, o “saber Ser” um educador, em todas as aulas, em todos os dias, assumindo o compromisso de formar estudantes para serem cidadãos críticos e reflexivos participantes e autores da história. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Morin, ao afirmar que não é necessário só conhecer a ciência da educação, mas ter alma de educador, que se volta para a vida e para utopias (Morin, 2003).

Nessa pesquisa, algumas perguntas nortearam a investigação, quais sejam: a) qual o conceito das praticas pedagógicas atuais e as inquietações que rodeiam o espaço escolar? ; b) práticas pedagógicas dos professores implica na melhoria desenvolvimento do conhecimento do aluno na sala de aula; c) Quais as características específicas das práticas pedagógicas aplicadas pelos educadores na sala de aula?; d) Como são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no cotidiano escolar?; e) Quais os desafios dos professores na articulação entre teoria as práticas na sala de aula?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas pedagógicas e sua relação contextuais com as necessidades dos alunos.

1.4.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos 5 objetivos específicos:

- 1) Identificar conceito das práticas pedagógicas atuais e as inquietações que rodeiam o espaço escolar.
- 2) Verificar se as práticas pedagógicas dos professores implicam na melhoria e desenvolvimento do conhecimento do aluno na sala de aula.
- 3) Investigar as características específicas das práticas pedagógicas aplicadas pelos educadores da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada em Prado-Ba na sala de aula.
- 4) Descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no cotidiano escolar.
- 5) Observar os desafios dos professores na articulação entre teoria as práticas na sala de aula.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

No primeiro capítulo dessa pesquisa buscou-se contextualizar o estudo, dessa forma, o problema foi identificado, justificado e apresentamos a relevância da investigação. Além disso, foi definido o objetivo geral e os objetivos específicos.

Já o segundo capítulo trata-se de uma revisão literária sobre as concepções teórico-metodológicas acerca de alguns conceitos, tais como: concepções sobre aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, práticas pedagógicas reflexivas, implicações das práticas

pedagógicas na aprendizagem dos estudantes e articulação entre teorias e práticas no exercício da docência.

O capítulo 3 traz os saberes experienciais e o saber pedagógico, desse modo, aprofunda a reflexão sobre as análises teóricas e empíricas, propostas por Morin (2003). Além disso, pensa o professor reflexivo-crítico inserido em uma proposta de educação libertadora e prática política.

O capítulo 4 objetiva a caracterização do universo pesquisado, procedimentos metodológicos, discussão dos resultados e conclusão da pesquisa.

2 A ORIGEM DO CONHECIMENTO

No primeiro capítulo de uma de suas obras mais famosas, a *Metafísica*, o filósofo Aristóteles afirma que todos os homens tem por natureza o desejo de conhecer, desse modo, nessa seção trataremos do processo da aprendizagem, bem como investigar como o homem conhece ou como se origina o conhecimento humano. Para verificar se as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar correspondem as necessidades contextuais dos estudantes, objeto de estudo dessa pesquisa, faz-se necessário compreender o processo do conhecimento e as principais teorias da aprendizagem, assim, será possível traçar estratégias que atendam aos objetivos de uma educação democrática, crítica e reflexiva.

No campo filosófico, a origem do conhecimento apresentou-se como um dos problemas principais na Idade Moderna. E como tentativa de resposta a tal problema, o empirismo surge como a possibilidade de explicar a gênese do conhecimento. Por empirismo compreende-se a corrente filosófica para a qual a experiência é o critério ou norma da verdade, isto é, a atitude empírica reconhece que a verdade precisa ser posta à prova com o crivo da experiência, pois esta possibilita decidir o que deve ser considerado real (Smith, 1995).

Deste modo, a verdade que o homem obtém acerca dos objetos são limitadas pelos instrumentos os quais a experiência dispõe para verificar e comprovar a verdade, pois, a experiência é a fonte do conhecimento sobre as coisas e só há validade no empirismo, sobre essa questão:

Neste aspecto, o empirismo é substancialmente uma instância cética, que de dúvida geral transformou-se em dúvida organizada e metódica para experimentar, em todos os campos, o alcance da verdade que o homem pode obter. O empirismo alija da filosofia e de qualquer pesquisa legítima os problemas referentes a coisas que não sejam acessíveis aos instrumentos de que o homem dispõe (Abbagnano, 2007, p. 379).

Sendo assim, pode-se dizer que para o empirismo a experiência é a fonte de todo o conhecimento, mas também o seu limite, pois o conhecimento acerca das coisas e objetos só tem validade dentro dos limites do observável. Com base nesta abordagem empirista sobre a origem do conhecimento destacou-se Hume, o qual está entre os filósofos britânicos do século XVIII que assume e inaugura o empirismo moderno. Hume decidiu tomar a natureza humana como principal objeto de estudo para assim defender uma ciência que se funda na solidez da observação e experiência. Sendo assim, a filosofia humeana se atém ao pressuposto que é a

partir da observação e experiência que se tentará avançar em direção a princípios gerais que, por sua vez, possibilite aumentar o conhecimento humano e fazê-lo progredir (Smith, 1995).

Renê Descartes, considerado um dos principais nomes da Filosofia Moderna, e pai do racionalismo, questiona e critica o pensamento filosófico tradicional a ponto de por em dúvida todos os conhecimentos adquiridos por ele até então e propor a reconstrução do saber científico, sob uma nova perspectiva que possa ser alcançado por meio do raciocínio, visando à descoberta científica (Abbagnano, 2007, p. 379).

Para Descartes o homem pode conhecer por meio da razão ou racionalidade, desse modo, a noção de verdade vincula-se ao método, razão pela qual propõe estabelecer um método universal para conduzir o pensamento na busca da verdade nas ciências. O que ele denomina método consiste na ordem e na disposição das coisas, para as quais é necessário dirigir toda a inteligência do espírito, para descobrir a verdade indubitável. Para ele ninguém pode formular juízos enquanto não tiver clareza e distinção acerca do objeto investigado. Para alcançar este intento ele sugere reduzir gradualmente as proposições complicadas a outras mais simples, para ampliar o grau de conhecimento de todas as outras coisas. Assim, Descartes apresenta pressupostos metódicos inversos daqueles vigentes praticados até então (Abbagnano, 2007, p. 379).

2.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

A definição de aprendizagem surgiu de investigações empiristas na área da Psicologia, ou seja, de pesquisas que tinham por base que o conhecimento se origina da experiência. Nessa perspectiva, o sujeito deve ser considerado uma tábula rasa ou uma folha de papel em branco, cujas impressões são fornecidas pelos sentidos e associadas umas às outras originam o conhecimento, assim, podemos concluir que o conhecimento é uma cadeia de ideias que se forma a partir do registro dos fatos e se reduz a uma cópia da realidade (Giusta, 2013).

Essas investigações são denominadas associacionismo, mas a expressão mais imponente é o Behaviorismo, em sua versão clássica e contemporânea. O objetivo do behaviorismo foi a construção de uma psicologia livre de introspecção alicerçada em um método que garantisse a objetividade das ciências da natureza. Nesse viés de entendimento, podemos conceituar a aprendizagem como uma modificação do comportamento que resulta do treino ou da experiência (Giusta, 2013).

Em 1913 John B. Watson publicou um artigo intitulado *Psychology as the Behaviorist views it*, nesse artigo Watson a psicologia almejava objetividade nos estudos científicos e os conhecimentos produzidos até então não atendiam a essa expectativa. A teoria de Watson era baseada em experimentos de Ivan Pavlov acerca do condicionamento correspondente, além disso, o Behaviorismo trouxe uma proposta de observar o comportamento humano e animal a partir do evolucionismo biológico (Carrara, 1998).

Em seus primórdios, o condicionamento pavloviano era também conhecido como condicionamento clássico ou respondente e consistia no esquema de ER, dessa forma, tal condicionamento foi reconhecido como o elemento básico de aprendizagem. O condicionamento clássico se refere à relação entre estímulo antecedente e uma resposta, conseqüente, vale ressaltar, que o objetivo principal centra-se na obtenção de determinada resposta quando é provocada por estímulo previamente neutro, no entanto, com o passar do tempo esse condicionamento se revelou insatisfatório para explicar aprendizagens complexas (Giusta, 2013).

Podemos classificar o Behaviorismo em duas formas: behaviorismo metodológico e radical. O behaviorismo metodológico se identifica com a corrente filosófica empirista, nesse sentido, John Watson acreditava que aprendemos tudo a partir do ambiente, ou seja, o homem estaria a mercê do meio onde está inserido. Para Watson os processos mentais não deveriam ser considerados objetos de pesquisa por não se passível de estudo e observável (Giusta, 2013).

Nessa perspectiva, vale mencionar que o behaviorismo metodológico possui caráter determinista, além disso, essa teoria se baseava em estímulo-resposta e nela o comportamento humano é previsível. Assim, se ocorrer o antecedente (x) o evento (y) acontecerá como consequência. Já o behaviorismo radical criado por Burrhus Frederic Skinner não pressupõe que o homem seja uma tábula rasa desprovido de qualquer traço fisiológico e genético, por isso, essas duas vertentes se diferenciavam (Sério, 2005).

O behaviorista Burrhus Frederic Skinner foi um dos que mais influenciaram o nosso entendimento do processo de ensino-aprendizagem. A concepção de aprendizagem de Skinner se relaciona a uma questão de modificação do desempenho, dessa forma, um ensino bom depende de uma organização eficiente das condições estimuladoras, assim sendo, objetiva-se que o estudante saia da aula diferente de como entrou (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

O condicionamento por meio de reforçamento de respostas trata-se de um enfoque diretivo no ensino que objetiva o controle das ações que cercam o organismo que se comporta. Em suma, o behaviorismo de Skinner é um estudo científico do comportamento, desse modo, descobre as leis naturais que regem as reações do organismo que aprende com a finalidade de aumentar o controle das variáveis que o afetam. Os elementos que compõe a aprendizagem, tais como: motivação, retenção e transferência se originam da aplicação do comportamento operante (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

Os métodos de ensino podem ser definidos por técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que asseguram a transmissão/recepção de informações. Assim, o professor deve estruturar respostas que atendam aos objetivos do ensino, conseguindo o controle do ensino. De acordo com a visão skinneriana as etapas fundamentais de um processo de aprendizagem são: estabelecer comportamento terminal por meio de objetivos instrucionais; analisar a tarefa da aprendizagem com a finalidade de ordenar sequencialmente os passos da instrução; execução do programa que reforce gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

O teórico Edward Thorndike trouxe a Lei do efeito como principal contribuição ao behaviorismo, desse modo, essa Lei traz uma concepção de aprendizagem na qual uma conexão se fortalece quando seguida de uma consequência satisfatória. Na visão de Thorndike o professor deve possibilitar um reforço positivo, como um elogio se o estudante der a resposta desejada e um reforço negativo caso a resposta tenha sido incorreta (Sério, 2005).

Além da Lei do efeito Thorndike propõe mais duas Leis, denominadas Lei do exercício e Lei da prontidão:

É preciso praticar (lei do uso) para que haja o fortalecimento das conexões; e o enfraquecimento ou esquecimento ocorre quando a prática sofre interrupção (lei do desuso). Cabe ao professor, portanto, propor aos alunos a prática das respostas desejadas através de muitos exercícios que fortalecem as conexões a serem aprendidas e, ao mesmo tempo, descontinuar a prática de conexões indesejáveis. É preciso praticar para melhorar o desempenho; é preciso que haja prontidão (ajustamentos preparatórios, "sets", atitudes) para que a concretização de uma ação seja satisfatória. Assim, se o professor demonstrar ao aluno que sua resposta é culturalmente aceita (se for o caso) mais predisposto ele estará para responder de uma certa maneira (Sério, 2005, p.57).

Nas teorias sobre aprendizagem, Gagné situa-se entre behaviorismo e cognitivismo por mencionar estímulos e respostas (behaviorismo) e processos internos de aprendizagem (cognitivismo). Para esse teórico, a aprendizagem pode ser compreendida como uma modificação na disposição ou na capacidade cognitiva dos indivíduos que não pode ser atribuída somente ao processo de crescimento, dessa forma, a aprendizagem pode ser estimulada do exterior e é observada como desempenho humano, no entanto, ao contrário de Skinner e outros behavioristas, Gagné se preocupa com o que ocorre dentro da cabeça dos sujeitos ou sobre como se processa a aprendizagem humana (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

A teoria desse autor abordou alguns aspectos da aprendizagem, tais como: tipos de aprendizagem, condições de aprendizagem e princípios da aprendizagem. Nesse sentido, a teoria de Gagné buscou unificar e relacionar princípios de aprendizagem de forma que explicasse fatos específicos observados, dessa forma, para esse teórico a aprendizagem é algo que se processa internamente de visível mudança nas capacidades do sujeito e ocorre na interação do sujeito com seu meio físico, social e psicológico (Moreira, 2011).

As cinco categorias identificadas por Gagné são: informação verbal, estratégias cognitivas, habilidades intelectuais, atitudes e habilidade motora, nessa perspectiva, o comportamento não é analisado de forma isolada, pois, é necessário analisar o processo de aprendizagem. Assim, as habilidades intelectuais podem ser explicadas como uma habilidade simples que combinadas geram aprendizagem, além disso, as habilidades mais "simples" são percebidas como requisitos imediatos e promovem a identificação de outras habilidades. Portanto, a teoria de Gagné é denominada de hierarquia da aprendizagem e significa um mapa de habilidades que se subordinam a habilidades mais complexas (Moreira, 2011).

Para Gagné o ensino pode ser conceituado como a organização de condições exteriores próprias a aprendizagem que tem como objetivo ativar as condições internas. Nesse viés de entendimento, cabe ao professor proporcionar a aprendizagem por meio da instrução que consistiria em um conjunto de eventos externos planejados.

Apesar de surgirem no mesmo período, a Gestalt e o behaviorismo são completamente distintos. Os fundadores da Gestalt foram Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka, eles acreditavam que o todo é mais do que a soma de suas partes, para compreender tal teoria, vamos tomar como exemplo uma árvore, ela é mais que a soma de suas partes, tronco, raiz, galhos e folhas. A árvore está presente em nossa mente como um sistema de símbolos que não são suas partes, nesse sentido, interpretar e perceber desempenham papéis fundamentais na Gestalt (Moreira, 2011).

Nesse viés de entendimento, para a Gestalt a aprendizagem ocorre do total para as partes, além disso, de acordo com essa teoria, acontece a organização dos padrões de percepção. Nesse sentido, a organização da aprendizagem pode ser instrucionista ou autodirigida, assim o sujeito aprende, no entanto, deve-se proporcionar situações de aprendizagem que sejam ricas para que o aluno possa fazer escolhas e estabelecer relações entre elementos de uma situação. Desse modo, o aprendiz escolhe entre as situações que conduza a uma estruturação eficiente de suas percepções e significados (Fialho, 1998).

Nas teorias contemporâneas de aprendizagem, de forma especial as cognitivistas, destacamos a teoria construtivista de Jean Piaget e as teorias sócio interacionistas de Lev Vygotsky e Henri Wallon. As pesquisas iniciadas por Piaget forneceram os elementos necessários para garantir o que ele qualifica como ideia fundamental em sua teoria “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (Moreira, 2011).

As teorias que se enquadram na categoria cognitivista enfatizam o processo de cognição por meio do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra. Nessa perspectiva, tal corrente preocupa-se com a compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação, assim, busca regularidades no processo mental. Os teóricos mais importantes da corrente cognitivista são: Bruner, Piaget, Ausubel, Novak e Kelly (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

A teoria de Jean Piaget pode ser considerada uma teoria de desenvolvimento mental, visto que, ele diferencia quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo, tais como: sensorio-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. De acordo com esse teórico, o crescimento cognitivo da criança ocorre por meio de assimilação e acomodação. Assim, os sujeitos constroem esquemas de assimilação mental para abordar a realidade (Moreira, 2011).

Nesse sentido, o esquema de assimilação é construído e toda abordagem que se faz à realidade supõe um esquema de assimilação, dessa forma, quando nossa mente assimila, o faz incorporando a realidade a seus esquemas de ação, impondo-se ao meio. Em muitas vezes o esquema de ação da pessoa não consegue assimilar uma situação específica, assim, a mente se modifica ou desiste. Vale ressaltar que, quando a mente é modificada, acontece o que Piaget denomina acomodação (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

A acomodação leva a construção de esquemas novos de assimilação, com isso, ocorre o desenvolvimento cognitivo, visto que, Piaget considera as ações humanas e não as sensações como base do comportamento humano. Portanto, o pensamento é considerado a interiorização da ação, assim, para a aprendizagem ocorrer o sistema de assimilação sofre acomodação. No sistema piagetiano, a mente tende a funcionar com equilíbrio, no entanto, esse equilíbrio pode ser rompido quando ocorrem experiências não assimiláveis, a mente sofre acomodação e faz novas assimilações para atingir o equilíbrio novamente (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

O processo de reequilíbrio é denominado por Piaget de “equilíbrio majorante” e, é o que possibilita o desenvolvimento mental dos sujeitos, desse modo, na abordagem de Piaget, o ensino significa a provocação do desequilíbrio da mente da criança para que ela, ao procurar o reequilíbrio, faça as reestruturações cognitivas e aprenda. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de sucessivas “reequilibrações”, sobre essa questão:

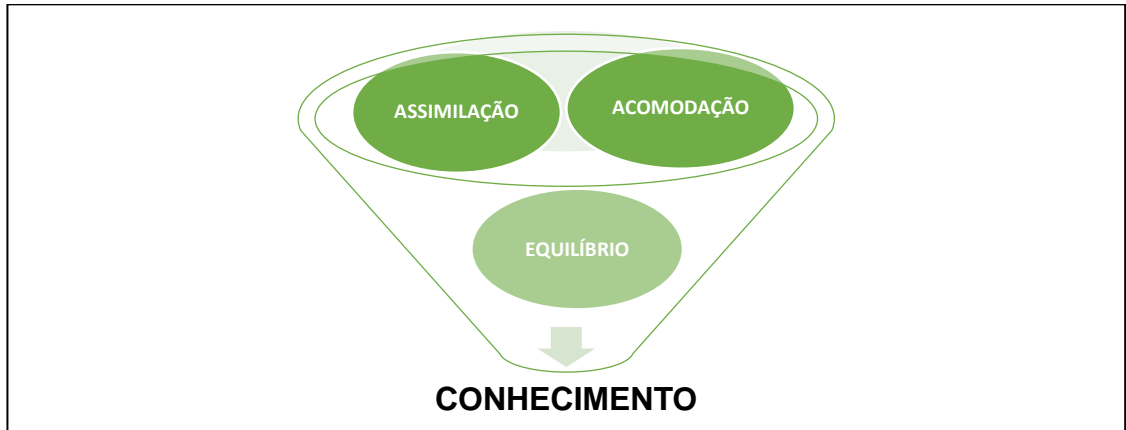
O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. O sujeito epistêmico expressa aspectos presentes em todas as pessoas, suas características conferem a todos nós a possibilidade de construir conhecimentos, desde o aprendizado mais simples até os mais elevados níveis de conhecimento (Piaget, 1974, p.13).

De acordo com Piaget o conhecimento não pode ser compreendido como algo determinado desde o nascimento, ou seja, o teórico discorda da concepção cartesiana sobre o inatismo, corrente racionalista que compreende o conhecimento como algo pré-determinado desde o nascimento. No entanto, Piaget também discorda da corrente de pensamento empirista, que afirma que nascemos como um a “tábula rasa³”, desse modo, Piaget acreditava que o conhecimento deriva de uma construção que vai se elaborando desde a infância a partir das interações dos indivíduos com o meio, sejam essas interações do mundo físico ou cultural.

³ Expressão utilizada pelo filósofo John Locke ao afirmar que quando nascemos a nossa mente é como um papel em branco.

Portanto, o conhecimento é o resultado de interações entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido (Moreira, 2011).

Tabela 1: Esquema do Conhecimento na Teoria de Piaget



Fonte: Moreira, 2011

A assimilação é o conceito que significa incorporar os elementos do meio externo a uma estrutura ou esquema estruturado do sujeito. Dito de outra forma, é o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza proporcionando a assimilação dos esquemas. Nesse sentido, no processo de assimilação os sujeitos utilizam as estruturas que já possuem. Já o processo de acomodação se dá por meio de toda experiência que, ao ser assimilada a uma estrutura de ideias que já existem na mente, podem provocar uma transformação nesses esquemas, resultando em equilibração (Piaget, 1974).

Como um dos maiores representantes da abordagem humanista temos a teoria de Carl Rogers, muito diferente das concepções anteriores, pois, o objetivo desse teórico não seria o de controlar o comportamento nem desenvolver cognitivamente o estudante, mas o crescimento pessoal do estudante. Nesse sentido, tal teoria visa perceber o aluno como “pessoa” e por isso o ensino teria como objetivo a facilitação da auto realização do sujeito por meio da aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora (Cavalcanti, & Ostermann, 2010). De acordo com esses mesmos autores, no que se refere à relação professor-aluno:

Uma segunda atitude que deve existir na relação entre o facilitador e o aprendiz é a que nasce de duradoura confiança e aceitação. E a aceitação do outro como uma pessoa separada, como sendo digna por seu próprio direito e como merecedora de plena oportunidade de buscar, experimentar e descobrir aquilo que é engrandecedor do eu. E, finalmente, em qualquer relação que deva ocorrer aprendizagem, precisa haver comunicação entre as pessoas envolvidas. Comunicação por natureza, só é possível em um clima caracterizado, por compreensão empática. Os estudantes precisam ser compreendidos, não avaliados, não julgados, não ensinados. Facilitação exige compreensão e aceitação empática. Para Rogers, a aprendizagem significativa envolve a pessoa inteira do aprendiz (sentimentos, assim como intelecto) e é mais duradoura e penetrante. Além disso, aprender a ser aprendiz, isto é, ser independente, criativo e autoconfiante é mais facilitado quando a autocrítica e a auto

avaliação são básicas e a avaliação por outros tem importância secundária (Cavalcanti, & Ostermann, 2010, p. 25).

Para Lev Semenovitch Vygotsky, o conceito de atividade, que é a unidade de construção da arquitetura funcional da consciência, pode ser considerado um elemento central na teoria de Vygotsky, desse modo, a atividade também é considerada um sistema de transformação de meio interno e externo da consciência com a ajuda de instrumentos e signos que representam a unidade essencial de construção da consciência humana. Os processos elementares são de origem biológica e constituem a origem das funções superiores conscientes, tais como: pensamento, linguagem, formação de conceitos e atenção voluntária (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

O pensamento de Vygotsky difere do pensamento de Piaget, visto que, se trata de um modelo de arquitetura variável, no entanto, na forma se define pela interação e cultura. Assim, para Vygotsky a cultura e sociedade não possuem somente a responsabilidade de ativar a razão, mas uma função efetivamente formante. A zona de desenvolvimento decimal é o conceito mais inovador e original dessa teoria, pois, se trata de uma espécie de desnível intelectual avançado, onde uma criança ao ser auxiliada indiretamente por um adulto pode realizar tarefas que ela, sozinha, não conseguiria por estarem acima de seu nível de desenvolvimento (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

Dentre as teorias pedagógicas mencionadas até aqui, sem dúvida, o pensamento do professor Paulo Freire é considerado até hoje um dos que também causaram grande impacto mundial. A obra intitulada *Pedagogia do Oprimido* foi escrita em 1966 e, é um de seus mais conhecidos livros publicado em vários idiomas, dentre eles, em Inglês e Hebraico. No ano de 1962, Freire e seu grupo alfabetizou 300 cortadores de cana em um período de 45 dias, graças, ao positivo resultado dessa experiência foi convidado pelo então presidente João Goulart para reformar o sistema de alfabetização de adultos no Brasil (Gadotti, 1991).

O incômodo causado por Freire (1979) se dava por causa da originalidade do método freiriano:

A originalidade do método de Paulo Freire não reside só na eficácia dos métodos de alfabetização, mas, acima de tudo, na inovação de seus conteúdos para "conscientizar" (...). A conscientização nasce em um determinado contexto pedagógico e apresenta características originais: com as novas técnicas se aprende uma nova visão de mundo, a qual implica uma crítica cujos caminhos não são impostos, mas deixados à capacidade criadora da consciência "livre"; Não se conscientiza um indivíduo isolado, mas sim uma comunidade, quando ela é totalmente solidária com respeito a uma situação-limite comum. Portanto, a matriz do método, que é a educação concebida como um momento do processo global de transformação revolucionária da sociedade, é um desafio toda situação pré-

revolucionária e sugere a criação de atos pedagógicos humanizantes (e não humanísticos) que se incorporam em uma pedagogia da revolução (Gadotti, 1991, p. 37).

Portanto, o método de Freire é revolucionário, pois, se compromete com a total transformação da sociedade. Para esse teórico, a sabedoria popular era colocada em espaço privilegiado, pois, os alunos trazem consigo vivências, conhecimento e hábitos que devem ser levados em consideração, objetivando uma transformação social. A experiência freiriana buscou engajar criticamente os alfabetizados para construir os sinais gráficos como sujeitos do processo (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

A metodologia Freire trouxe para o processo educativo o que pode ser denominado de hierarquia horizontal entre professor e aluno, assim, tal método era contrário a forma tradicional de ensino, muito centrada na autoridade do professor. De acordo com Paulo Freire, educandos e educadores aprendem juntos com interação intensa, vale ressaltar, que a hierarquia professor-aluno não deixa de existir, no entanto, pressupõe uma participação igualitária no processo de ensino-aprendizagem (Cavalcanti, & Ostermann, 2010).

Assim, a grande transformação da sociedade da teoria freiriana se dá por pensar que a educação é libertadora:

A grande originalidade do trabalho de Freire está no fato de considerar a educação como libertadora. Essa é a ideia básica do seu mais famoso livro, *Pedagogia do Oprimido*. Independente do trabalho em um dado círculo de cultura ser ou não relacionado com alfabetização de adultos, o educador deve promover o debate, instigando fortemente os alunos com perguntas em torno das palavras geradoras. Deve também estar atento às eventuais dificuldades do grupo, procurando saná-las sempre por meio de intensa discussão (Cavalcanti, & Ostermann, 2010, p.32).

Nesse capítulo objetivou-se resumir algumas das principais teorias da aprendizagem, tais como: behavioristas, cognitivas, humanistas e socioculturais. Desse modo, foi possível refletir e explicitar algumas de suas implicações na sala de aula. Assim, buscaremos agora tratar na próxima seção das dificuldades de aprendizagem e posteriormente das práticas.

2.2 Dificuldade de Aprendizagem

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Nesse sentido, a faz-se necessário repensar o papel da educação escolar, dos educadores e dos psicopedagogos no processo de ensino/aprendizagem, principalmente no que tange a leitura e a escrita. As dificuldades, não podem ser vistas como sendo somente das crianças, uma vez que, aprender sempre envolve a interação com outros mais capazes, no entanto, não podemos culpar os métodos ou o professor, mas é na interação que encontramos a possibilidade da aprendizagem.

Ao pesquisarmos o processo de ensino / aprendizagem da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, faz-se necessário aprofundarmos em todos os aspectos que envolvem os estudantes da referida instituição. Desse modo, optou-se por apresentar um dos principais problemas que hoje se encontra inserido no sistema educacional brasileiro, qual seja: dificuldade de aprendizagem.

A psicopedagogia é uma área do conhecimento que preocupa-se em estudar o processo de aprendizagem em seus diferentes âmbitos, partindo das relações que os sujeitos estabelecem á sua volta, tais como: interações com grupos, instituições e cultura. Nessa perspectiva, devido a complexidade do objeto de estudo da psicopedagogia é possível atuar em várias áreas, dentre elas, estão o campo clínico terapêutico, o institucional e o da pesquisa (Bossa, 1994).

Atualmente, um dos maiores desafios da escola é saber lidar com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, mesmo porque, no seu despreparo, a escola pode desencadear no educando problemas ainda maiores ou até mesmo agravar os já existentes, potencializando o desinteresse e outros mecanismos de defesa, como indisciplina e rebeldia que pode utilizar como justificativa diante da aprendizagem escolar (Carmo, 2006).

Para a Epistemologia Interacionista (construtivista), defendida por Jean Piaget, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Considerando o homem como um ser desafiado constantemente pela realidade necessitando assim criar e elaborar o conhecimento a partir do mútuo condicionamento entre pensamento e ação (Piaget, 1998).

De acordo com essa visão, seria forçoso que a educação promovesse a interação entre a criança e a sociedade, porque, é no espaço social que se dá o desenvolvimento. Essas abordagens nos permitem apresentar os argumentos que apresentam duas concepções sobre a

leitura, uma como decodificação mecânica e outra como um procedimento de ampla compreensão que abarca vários componentes, como: intelectuais, emocionais e sensoriais etc. Dito de outro modo, para a decodificação mecânica, o leitor é todo sujeito que apenas une as letras a as sílabas em palavras, depois em frases que por sua vez constituem-se em um texto (Martins, 1993).

Dessa forma, obviamente, não consegue compreender o que lê, apenas repete mecanicamente o texto. Segundo Paulo Freire, trata-se de uma compreensão mágica da palavra escrita e que necessita ser superada. O falso leitor acredita que a quantidade de livros que se ler está diretamente relacionada com a quantidade que se olha e se compra, ou seja, equivocadamente, pensa que lê. Por esse viés de entendimento, o ato de ler não deve ser um procedimento mecânico, mas um processo de percepção dos acontecimentos do mundo (Freire, 1990).

De acordo com essa linha argumentativa, surge assim, a necessidade dos indivíduos perceberem-se no mundo, por meio de suas leituras, posto que, fazer a história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. Portanto, é forçoso que aqueles sujeitos com acesso ao sistema educacional adquiram a habilidade da escrita e da leitura, caso contrário à educação básica não exerce uma das finalidades determinadas pelo Art.22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB: A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Para Vygotsky, o meio social em que o indivíduo está inserido vai influenciar as experiências e aquisição de conceitos sobre o mundo a sua volta, desse modo, ele percebe o mundo de acordo com esse aprendizado. O desenvolvimento é visto como um processo que independe da maturidade, mas dos resultados dos aprendizados construídos ao longo da vida no seu grupo cultural em um processo que valoriza funções psicológicas superiores, buscando compreensão dos mecanismos como exercem influência no sujeito, possibilitando uma transformação qualitativa no seu desenvolvimento (Vygotsky, 2003).

Na aprendizagem escolar, a criança pode se atrasar em qualquer etapa de seu desenvolvimento, desse modo, os motivos podem ser internos, ou seja, advindos de aspectos cognitivos, afetivos, ou externos, devido a uma mediação inadequada no que se refere ao professor, aluno e família (Weiss, 2004).

O diagnóstico psicopedagógico com a EOCA (entrevista operativa centrada na aprendizagem), contrariamente ao tradicionalismo, terminando com a anamnese, para este autor a EOCA detecta os sintomas e possibilita a formulação de hipóteses sobre as causas a-

históricas ou patogênicas das quais emergem os sintomas. Dessa forma, com este sistema não existem uma bateria de testes pré-estabelecidos, ao contrário, frequentemente pode-se utilizar instrumentos desconhecidos ou criar procedimentos que possibilite se submeter á prova hipóteses (Visca, 1987).

Os sintomas apresentam indicadores, que são indícios menores de que tal dificuldade pode fazer parte de uma categoria maior de dificuldades. No entanto, a dificuldade de leitura, evidenciada pelos indicadores de trocar as letras, acréscimos, inversões e outros, não devem ser diagnosticados imediatamente como uma dificuldade específica de aprendizagem (dislexia), sem primeiramente analisarmos o contexto, história da aprendizagem e aprendiz (Visca, 1987).

Os obstáculos que podem dificultar a aprendizagem da linguagem escrita de forma específica são funcionais e de caráter afetivo, mas também, podem existir os obstáculos funcionais, quer dizer, orgânicos ou de funcionamento de pensamento, que podem estar ligados a hipóteses de dificuldades cognitivas e ás vinculações afetivas do educando com as situações de aprendizagem (Fonseca, 1995).

Existem alguns indicadores que possibilitam fundamentar as causas do funcionamento do organismo, tais como: problemas de discriminação auditiva, inadequação da seqüência fonema/grafema, problemas de associação auditiva, problemas com oralidade, maturação na função da linguagem, dificuldade viso-espacial, problemas com lateralidade, inversão de imagens ou letras, inconstância configuracional e direcional, dificuldade de associar fatores verbais e conceitos direcionais e baixo autoconceito (Fonseca,1995).

Os obstáculos funcionais relacionados ao funcionamento do pensamento se referem ao modo de aprendizagem dos sujeitos e aos mecanismos que utilizam para pensar e resolver seus problemas, para este autor, estas causas são denominadas diferenças funcionais, que podem ser percebidas quando se investiga o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, por meio do método clínico (Visca, 1987).

O esquema sequencial diagnóstico baseado na Epistemologia Convergente foi formulado da seguinte forma: Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A), levantamento do primeiro sistema de hipóteses com definição de linhas de investigação e escolha de instrumentos, testes, anamnese, elaboração do segundo sistema de hipótese, elaboração do informe psicopedagógico e devolução da informação aos pais (Weiss, 2004).

2.3 Dislexia

Segundo a ABD (Associação Brasileira de Dislexia), a dislexia é uma dificuldade de tratamentos e causas, ainda desconhecidas e por sua história está agregada á noção de doença, percebida esta como um problema biológico, assim, os portadores da dislexia adquirida são pessoas com cérebros defeituosos. Em outras palavras, o que pode definir é uma questão orgânica.

O Escocês oftalmologista Hinshelwood foi um dos que pesquisaram sobre a busca de uma explicação para a dislexia de ordem orgânica, ele descreveu a Congenital Word-Blindness em alunos com dificuldades na leitura e sugeriu ajuda pedagógica por meio de um Alphabetic Method que de acordo com este autor ajudaria a estimular os centros cerebrais (Hinshelwood, 1985).

As crianças com dislexia, apesar de apresentarem capacidades intelectuais normais, demonstram um progresso de alfabetização mais lento ao serem comparados com colegas da mesma idade. Porém, para este autor, no processo de aquisição da leitura e escrita os estágios verificados das crianças que não apresentam dificuldades são parecidos com o de crianças com dislexia, quer dizer, essas diferenças são quantitativas e não qualitativas. Dito de outra forma, todas as crianças vencem as dificuldades, mas em tempos diferentes, quer dizer, o aprendizado não se dá no mesmo espaço temporal (Carragher, 1992).

Um dos primeiros problemas para a criança é a compreensão explícita de regras gramaticais que é mais fraca, desse modo, as crianças disléxicas apresentam uma dificuldade na hora de empregar as indicações gramaticais na leitura. Na sua pesquisa estudou mais de 40 alunos com problemas de escrita em espelho e confusão com algumas letras e verificou que algumas delas conseguiam escrever com as duas mãos. Desse modo, pode observar que apesar de ter problemas com a escrita alguns alunos tem uma tendência a desenvolver outras potencialidades (Capellini, 2007).

A Dislexia é caracterizada como um transtorno da leitura e da escrita que faz interferência na vida escolar do aluno, tornando-o inferior ao que se espera. Dessa forma relaciona-se a idade cronológica e desenvolvimento cognitivo, assim, a estimativa de estudantes que possuem a dislexia é de até 10% (Capellini, 2007).

Outro problema enfrentado pela criança disléxica está na consciência da estrutura fonológica das palavras que se encontra limitada, posto que, as consequências dessa dificuldade vai ser a correspondência entre letra e som (Carragher, 1992). Nesse sentido este autor afirma:

Quando as crianças aprendem a ler, elas precisam descobrir que letras individuais representam fonemas isolados. Assim, se as crianças têm dificuldade em reconhecer explicitamente que as palavras podem ser analisadas em fonemas, é provável que tenham também dificuldade em aprender a ler. Esse é um obstáculo que parece afetar todas as crianças e não apenas as disléxicas (Carragher, 1992, p.40).

Dessa forma, para este autor de fato, as crianças disléxicas têm mais dificuldade com a análise fonológica das palavras do que as outras crianças, quer dizer, elas utilizam um método global de leitura. Nessa perspectiva, na medida em que as crianças desenvolvem a consciência fonológica o progresso nas habilidades de leitura e escrita serão maiores, posto que, esse avanço será independente da fase em que essa criança se encontre. Assim sendo, se faz necessário incentivar atividades que proporcionem possibilidades de realizar análises fonológicas de forma mais simplificada que beneficiará todas as crianças nas fases de alfabetização (Carragher, 1942).

Na concepção neurológica o “problema” está no desempenho das crianças e não na deficiência do ensino comprometido com políticas públicas que seguem o modelo científico behaviorista que foram sugeridos por William Gray. Dessa forma, vale ressaltar uma inclinação da sociedade moderna científica racional é um fato comum associar comportamentos verificados em alunos com “dificuldade”, com a leitura a lesões cerebrais ou sintomas do problema e ainda submeter as crianças a avaliações neurológicas ou de inteligência, quer dizer, esses métodos afastam os alunos do que é fundamental para adquirirem a leitura (Goodman, 1987).

A dislexia é um problema que pode ser observado a falta de conceito e os critérios diagnósticos objetivos que estejam de acordo com a ciência médica, mesmo porque, os textos divulgados pela ABD indicam aos pais uma avaliação neurológica se a criança não souber amarrar sapatos ou trocar a esquerda pela direita em algumas situações e esses pais são orientados ainda para levarem os filhos para a própria associação. Nesse sentido, observa-se que a dislexia fica sempre sem um ponto central dessa questão, posto que, se faz necessário estabelecer os critérios para diagnosticar esse problema, quer dizer, não pode-se diferenciar que a criança é disléxica daquela mal alfabetizada e dessa forma os professores não possuem um norteamento para a seu procedimento na sala de aula. Essa questão se apresenta da seguinte forma:

Se o conceito é tão vago e impreciso, os critérios para identificar tal “doença” não poderiam ser diferentes. Misturam-se questões relativas a comportamento, interesse, relações estabelecidas no interior da sala de aula, o processo pedagógico, e tudo o

mais que possa incomodar, funde-se tudo em uma doença e pronto, o conflito está resolvido (Collares, 1996, p.111).

Desse modo, para esse autor é importante não ignorar que instrumentos avaliativos de cognição e desenvolvimento intelectual foram padronizados e normatizados, esse modo de agir não deve ser considerado uma real avaliação da criança, mesmo porque, não se refere a negar uma anormalidade, patológica, mas identificar uma patologia que tenha seus próprios critérios e normas. Em muitos casos a dificuldade de aprendizagem é diagnosticada apenas no primeiro ano do ensino fundamental, quer dizer, acaba retardando o desenvolvimento de um programa educacional, desse modo, a criança têm experiência das frustrações e fracassos e os distúrbios de aprendizagem terminam sendo fonte de problemas emocionais e sociais, sobre esse aspecto Collares (1996) afirma que:

A ciência não tem se preocupado com o respeito às diferenças, ao contrário. Aplica a todos, indistintamente, o mesmo padrão de desenvolvimento revela a concepção subjacente de saúde/ doença como processo único contínuo, apenas com diferenças quantitativas entre o momento estático da saúde e o desenvolvimento e da doença (Collares, 1996, p.129).

Por esse viés de entendimento, pode-se concluir que embora muitas crianças sejam inteligentes por fracassarem muitas vezes e tentarem evitar o estresse com experiências negativas e incertas terminam desenvolvendo meios de evitarem as situações causadoras de frustrações, tais como: copiar as respostas dos colegas sem tentar resolver os problemas, quer dizer, como essas crianças são tidas como “doentes” por não saberem ler nem escrever igual a maioria da sala acabam incorporando a incapacidade por não saberem como os outros, ou seja, é estigmatizado o aluno e ele desiste sem tentar fazer (Canguillem, 1996).

Desse modo, esses alunos voltam o olhar para os outros que possuem qualidades e se sentem em muitos casos, revoltados e tonam-se agressivos com os alunos que possuíam certas qualidades, quer dizer, fazer com que os alunos lidem com suas emoções é uma tarefa difícil e as constantes frustrações fazem com que eles exteriorizem esses sentimentos agredindo os outros colegas da sala (Collares, 1996).

Diante disso, nos escritos de Paulo Freire encontra-se a afirmação de que nenhuma ação educativa pode prescindir uma reflexão sobre o homem e uma análise sobre suas condições culturais, quer dizer, para este autor a vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto, dessa forma, o homem apenas poderá desenvolver sua vocação ontológica refletindo sobre as condições espaço-temporal e envolver-se nelas de maneira crítica (Freire, 1983).

Para na medicina a neurologia, oftalmologia e genética contribuíram com pesquisas para esclarecer a dislexia específica de evolução. Assim, os pesquisadores prosseguiram e a genética revelou dois fatos em relação a dislexia de evolução o primeiro foi a ocorrência em vários membros da família e segundo entre gêmeos, quer dizer, para este autor as etiologias heterogêneas que levam á “dislexia” não afetam diretamente o ato de ler, contudo, as habilidades de linguagem essenciais para desenvolver a leitura, ou seja, eles não tem conhecimento sobre o fonema. Assim sendo, deve-se refletir sobre as condições culturais na qual a criança disléxica está inserida para que possamos compreendê-la como um sujeito e não objeto (Pennington, 1990).

Em termos de diagnóstico, os neurologistas e os psicólogos recomendam tratamentos sistematizados e uma criança que apresente uma dificuldade de aprendizagem em decorrência de uma lesão cerebral, os remédios devem ser administrados por profissionais habilitados para resolver o problema. A escola deveria ser o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino aprendizagem e cabe ao professor interferir neste processo para favorecer a construção e o sócio-interacionismo, mesmo porque, o desenvolvimento não se produz apenas pela soma de experiências, mas, sobretudo na vivencia das diferenças (Collares, 1996, p.135).

A escola deve discutir e por consequência repensar o papel da educação escolar, dos educadores e dos psicopedagogos no processo ensino aprendizagem, principalmente no que tange a leitura e a escrita. As dificuldades, não podem ser vistas como sendo das crianças, uma vez que, aprender sempre envolve a interação com outros mais capazes. Nesse sentido, também não podemos culpar os métodos ou o professor, mas é na interação que encontramos a possibilidade da aprendizagem.

Podemos observar que apesar de frequentar a escola com regularidade desde a Educação Infantil e assim permanecer até o final do Ciclo, alguns estudantes continuam, com as mesmas dificuldades, que se dão justamente pela dificuldade de leitura. Vale ressaltar que, Piaget comprovou em seus estudos que as crianças constroem o conhecimento partindo do seu interior, através da interação com ambiente. A educação construtivista, baseada nos princípios piagetianos, trabalha com a construção natural de conhecimentos das crianças, em vez de impor ideias novas e estratégias vindas de fora. O conhecimento tem de ser descoberto pelos estudantes, e reconstruídos através de suas atividades. Os estudantes aprendem melhor partindo de experiências concretas (Piaget, 1998).

2.4 O Desenvolvimento Infantil

A estrutura de desenvolvimento infantil é alvo do interesse da Psicologia da Infância, que focaliza o funcionamento da criança sob as diversas etapas do seu crescimento, começando no período gestacional da mãe, acentuando-se na fase infantil e prosseguindo até a fase da adolescência. Esse período significa para o ser humano a fase de que vivências e competências se acumulam e contribuem para a construção da identidade do indivíduo. Também é o momento da vida em que o ser humano dá início à estruturação de sua personalidade. Segundo Vygotsky (1991, p.92),

As crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-los às suas relações e à sua cultura. No início, as respostas das crianças são denominadas por processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica. É através da mediação dos adultos que os processos biológicos mais complexos tomam forma (Vygotsky, 1991, p. 92).

Esse processo de apropriação da criança não é a mesma coisa que um processo de adaptação, haja à vista que adaptar-se a determinada situação ou contexto requer uma mudança comportamental e uso dessa capacidade individual, em função das exigências do ambiente. Enquanto a apropriação é um processo que reproduz as qualidades, capacidades e características comportamentais do outro.

Na área da Psicologia é possível considerar que nos seis primeiros anos de vida, o indivíduo inicia seu processo de socialização – o que significa sair da fase egocêntrica, onde considera ser o centro de tudo que acontece, e começa uma noção de viver em grupo. Nesse processo, a criança começa a interagir com adultos e, igualmente, com outras crianças. Também nesse período da vida infantil, ocorre um desenvolvimento acentuado da linguagem, que os estudos piagetianos identificaram como o estágio pré-operatório, onde as crianças utilizam símbolos para representar a realidade (Meneses, 2014). Nessa perspectiva, Freud (1893) afirma que:

Apresenta o argumento da realidade psíquica por trás dos fenômenos histéricos, irredutíveis à anatomia patológica. Remetidos à realidade psíquica, os sintomas neuróticos devem ser entendidos como representações que são patológicas pelo fato de estarem apartadas das cadeias associativas constitutivas da experiência subjetiva. Eis, então, o ponto fundamental acerca do patológico em Freud: a relação entre sintoma e linguagem. Em outras palavras, o sintoma psíquico, como a paralisia

histórica, diferentemente da paralisia cerebral, remete à dimensão do sentido da experiência subjetiva.

Assim, não existe ação humana casual, ainda que seja uma ação banal, como um pequeno descuido ou um esquecimento sem qualquer valor, na sua compreensão não é uma ação casual, mas teve um motivo, um sentido e uma intenção, que se localiza num contexto mental específico e que informa, mediante uma pequena indicação, acerca de um processo mental mais importante (Freud, 1977).

2.5 O papel do ambiente familiar no desenvolvimento infantil

A família exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois é no seu interior que a criança faz aflorar seu potencial de socialização. Compete aos pais contribuir para que os filhos desenvolvam comportamentos e personalidade que sejam aceitos pelos grupos sociais dos quais fazem parte; a família e os filhos, desse modo:

Se pensarmos que, desde o nascimento, a aprendizagem do bebê se dá pela interação significativa com a mãe, o pai, os irmãos, depois os avós, os vizinhos, até que o mundo vá se alargando, veremos que o desenvolvimento infantil não é algo natural, imutável. Ao contrário, a aprendizagem, o conhecimento, é social e vai ser tão mais significativo e estruturante do sujeito se este puder participar dele, explorar, arriscar, transformar. Assim, a maneira como as pessoas e os espaços estiverem se relacionando com a criança vai orientá-la como sujeito ativo ou passivo frente à realidade em que vive (Piletti, 1989, p. 20).

É importante para a criança ter a oportunidade de aprender a respeito das experiências mais fundamentais da vida dos seres humanos e, a partir dessa necessidade de adquirir conhecimentos, desenvolvem com os pais um processo de dependência, pois eles são as pessoas mais indicadas para essas informações e que estão sempre interagindo com os filhos, principalmente na infância, pois compartilham o mesmo ambiente.

Para que a família possa oferecer ao filho um ambiente capaz de atender a suas necessidades emocionais, pai, mãe e demais membros da família precisam compor um ambiente que seja favorável ao processo evolutivo inicial até o desenvolvimento emocional da criança. Retomando aos ensinamentos de winnicottianos, acrescenta-se:

Posteriormente, ingressa-se no estágio denominado “dependência relativa”, caracterizado pela percepção de um mundo externo à criança, que tolera a espera pelos cuidados ofertados pelo meio. A gradual internalização de cuidados recebidos permite a passagem para o último estágio nomeado “rumo à independência”, já que,

segundo Winnicott (1963), o ser humano nunca é completamente independente do meio.

Esclarecimentos do autor demonstram a importância do ambiente, inicialmente formado pelos pais, para o processo de desenvolvimento infantil. Se não houver um ambiente adequado, é possível o surgimento de patologias no desenvolvimento emocional da criança. A sintomatologia da criança reflete doença em um ou ambos os pais ou na situação social, sendo isso que necessita de atenção (Winnicott, 1971).

Nesses casos, a intervenção terapêutica pode ser através de consultas pontuais envolvendo a criança e seus familiares, mas também pode ser necessário um processo terapêutico mais intenso e por um determinado espaço de tempo na vida da criança e de seus pais. Importa sinalizar que as primeiras interações da criança ocorrem no grupo familiar e este processo *a posteriori* se estenderá a demais grupos, organizando o processo de socialização na fase inicial de desenvolvimento. O processo de socialização é, portanto, iniciado no seio familiar, estende-se aos demais relacionamentos com outros grupos, na escola, no trabalho, na comunidade; é, assim, um processo de continuidade, e proporciona a formação de identidade do sujeito (Vivian, 2006).

A sociedade moderna conscientizou-se de que o sofrimento psíquico infantil exige ser reconhecido por sua relação direta com os acontecimentos sociais, que afetam o processo de subjetivação da criança, provocando alterações comportamentais nessa fase de vida do ser humano e contribuindo para aumentar a demanda por atendimento psicológico. A falta de um ambiente adequado pode ser propícia para o desenvolvimento de “sintomatologia da criança”, significando doença nos pais ou em um deles, assim como na situação social, por isso, necessita de maior atenção (Winnicott, 1983).

A família pode ser considerada um elemento que impulsiona a aprendizagem da criança. Assim, o quadro sintomático da criança tem intrínseca relação com a função simbólica dos pais sobre a criança, mas qualquer diagnóstico imediato nessa direção é prematuro. É importante admitir a ligação que existe entre a criança e seus pais, porém, sem perder de vista outras possibilidades como aquelas em que a própria criança busca diferenciar suas questões de maneira pessoal (Winnicott, 1983).

Nessa lógica, os valores sociais e morais, considerados como fatores importantes na formação e na estruturação da personalidade do ser humano, também podem ser trabalhados pela escuta terapêutica, principalmente quando incidem sobre as possibilidades individuais de engrandecer as qualidades positivas. Dentre as quais, é possível citar a camaradagem, o

companheirismo, o altruísmo, a cortesia, a gentileza, a simpatia, a tolerância, a modéstia, a disciplina, a responsabilidade, o respeito, a liderança, a cooperação e a liberdade.

A criança pode ser compreendida como um produto dessas suas condições externas/ambientais. Tais condições que produziram o adoecimento podem sofrer modificações, desde que a pessoa doente seja um adulto, possa interferir nesse ambiente externo e transformá-lo. Entretanto, em se tratando da criança, essas mudanças independem dela, uma vez que não possui meios para interferir nos ambientes externos, como: o lugar onde mora, a escola, a vizinhança etc. É possível inferir, partindo desta realidade, que a criança torna-se vítima nos ambientes inadequados, visto que não tem capacidade reflexiva para elaborar distinções entre as vivências. Vale ressaltar que a criança é um ser em formação, por isso, encontra-se vulnerável, podendo ser vítima dos acontecimentos externos. (Horschutz, 2008).

[...] houve um tempo em que não se concebia a criança como um ser singular, diferente do adulto, tributária de uma particularidade. Essas especificidades que a nossa sociedade atribui à criança – com suas características físicas, comportamentais, psicológicas, necessidades, atitudes – em outras épocas eram absolutamente impensáveis (Ferreira, 2000).

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento. Neste espaço de tempo, ela passa por diversas etapas, no espaço físico, mental, social e emocional. Esses aspectos influenciam o desenvolvimento da personalidade, entrelaçando-se e evoluindo, tornando cada indivíduo um ser único, diferente dos demais. É importante a natureza das relações que cada criança mantém no contexto familiar e com grupo social do qual faz parte, pois tais relações servem como matriz dos fatores inconscientes, chamados na psicologia como mundo interno e que precisam de análise (Horschutz, 2008).

Quando essas relações se tornam disponíveis para o trabalho realizado pelo psicólogo, significa um *locus* para experiências e explorações conjuntas entre analista e paciente. Portanto, os fatores inconscientes passam a ser mais compreensíveis e acessíveis para um acompanhamento terapêutico, sendo a palavra a ferramenta imprescindível para a obtenção de minimização dos sintomas e também das transformações emocionais pelas quais a criança passa. Não se pode deixar de considerar como relevante para o tratamento terapêutico do sofrimento psíquico, os antigos e os novos aportes sobre a mente e o comportamento humano. Nessa perspectiva,

À questão da relação entre a estrutura familiar e o sintoma da criança, onde existe a possibilidade ou de uma apropriação sintomática da criança através de suas

produções fantasmáticas, ou de um assujeitamento mortífero ao desejo do Outro. A intervenção clínica pode privilegiar uma destas vertentes: se interessar pela questão familiar, interpretando a criança apenas como sintoma dos pais, o que justificaria uma intervenção a nível familiar, ou se interessar pela verdade do desejo do sujeito e se constituir numa prática de subjetivação (Zornig, 2001, p.13).

Esse fragmento permite dizer que o terapeuta tende a encontrar duas possibilidades de intervenção, considerando a subjetividade da criança e assim se preocupar com os desejos do sujeito. Bem como considerar os sintomas da criança, tão somente, como resultado da questão familiar; ressalta-se que a primeira intervenção se distancia da discussão que propomos nesse texto, pois os desejos e a subjetividade infantis exigem um olhar atento, necessário para uma intervenção mais adequada; obviamente, sem desmerecer as questões familiares. Frente à impossibilidade de excluir os pais do procedimento terapêutico, pois os sintomas se desenvolvem nos interstícios do discurso parental, recomenda-se buscar outro terapeuta para atender aos pais (Zornig, 2001).

2.6 O Direito a Educação na Infância

O conceito de infância, conforme se entende na atualidade, nem sempre existiu, uma vez que a concepção cultural presente a partir do século XII, compreendendo a idade média, corresponde ao período do não lugar para a infância. Afinal, a criança era vista como um pequeno adulto, bastando apenas que conquistasse a independência dos movimentos corporais para que assim fosse percebida (Ariés, 1978).

Os chamados estágios infantis elaborados sequer haviam sido formulados e a percepção homogênea e indistinta da criança do mundo do adulto reforçava a teoria do homúnculo, que defendia a ideia de que havia um pequeno homem dentro de cada criança. Na antiguidade, de acordo com Lima (2011),

Em uma concepção grega, cidadãos eram apenas os membros da classe elitizada, excluindo-se mulheres, estrangeiros, escravos e crianças. Uma alusão interessante a esse período é que o escravo era chamado *drapradom*, isto é, criatura vivente, com pés humanos. É desagradável pensar a cidadania nesses termos. Para Guirardelle, “a noção de infância nem sempre existiu e tem, no máximo, 200 anos”, derrubando a teoria do Homúnculo, que defende a existência de um pequeno homem dentro de cada criança. Inclusive, o conceito de infância já não mais se compatibiliza com um de seus antigos significados: infante quer dizer aquele que não fala (Lima, 2011, p. 21).

Partindo de tais pressupostos, ainda conforme esta autora, questiona-se sobre qual vivência cidadã é assegurada aos infantes, sem que ela seja santificada ou suprimida. Ou, dito

de outro modo, o sentimento de infância, bem como a educação das virtudes e os procedimentos adotados na convivência com o outro, são preocupações da modernidade, resultante de um processo histórico que descambou para a necessidade de valorização da infância.

Nem todas as crianças vivenciam a infância da mesma forma, portanto, será que nem todas serão atendidas em suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais? Noutra viés, um fator a ser levado em conta correspondia ao fato de que a criança, no período medieval, não era direcionada pela família, então, a educação era garantida pela aprendizagem por meio de atividades realizadas juntamente com os adultos. Este autor considera, ainda, que a infância é ignorada por parte das crianças, pois nem todas têm assegurada a infância enquanto um momento para as brincadeiras, para a aprendizagem e aos direitos que esta fase possibilita, em função de suas condições econômicas, sociais e culturais (Ariés, 1978).

Pode-se inferir que no final do século XVI e século XVII expandiram-se as marcas que definem uma espécie de sentimento para com a infância, uma vez que os hábitos passaram a sofrer modificações. Nesse contexto, também a própria educação, *a priori*, que de certa maneira respaldava a separação das crianças de classes sociais diferentes.

Por conseguinte, a preocupação com os modos de agir de crianças relacionava-se aos padrões culturais da época, legitimados por bons modos e regras de etiqueta. Contudo, surgiu no próprio início do século XVII um conceito distinto sobre comportamento e, da mesma forma, abre-se o espaço para uma literatura pedagógica cuja prioridade eram não somente às crianças e adolescentes, mas principalmente os pais e educadores (Barbosa & Magalhães, 2010).

Torna-se relevante mencionar que, até o final do século posterior, os centros, nomenclatura atribuída à escola, atendiam a pessoas das mais diversas idades, priorizando-se os jovens. De certa forma, secundarizava a educação ofertada às crianças pequenas, pela condição limitada à sua constituição física em formação, o que se tornava mais agravante no tratamento das crianças oriundas de classes populares (Freitas, 2001).

Assim, ainda não era bem vista a ideia de universalização do ensino e, mais, a educação ocorria e ligava-se à classe social à qual elas pertenciam. Então, as escolas de certa forma discriminavam as crianças muito pequenas, as quais eram consideradas incapazes e fracas, principalmente aquelas pertencentes às classes baixas, justificando a entrada para a escola de forma tardia.

Em outra acepção, é válido ressaltar que com a expansão do capitalismo, o uso da mão-de-obra infantil teve como consequência o aumento das desigualdades. Nesse mesmo

contexto, os modelos valorativos direcionados às crianças são os mais distintos e, por vezes, díspares, variando de acordo com a época e a classe social (Ariés, 1978).

Partindo-se de tais pressupostos, pode-se afirmar que esse “não-lugar” da infância durante séculos pode ser equiparado, embora distante no tempo e no espaço, aos séculos posteriores, a saber, XIX e XX. O primeiro demarcado pela revolução industrial e a consequente exploração do trabalho infantil, fato negligenciado pelas autoridades constituídas, que estavam coniventes com os mecanismos necessários para consolidar o capitalismo e os lucros dele advindos, independente das consequências para as crianças e as suas famílias pertencentes às classes pobres.

Tal conjuntura propiciou debates acerca da situação vigente e mobilizou alguns setores da sociedade a se insurgirem contra tal realidade, viabilizando a elaboração de mecanismos legais para inibir a exploração da mão-de-obra infantil e, por consequência, fomentar ações para proteção da infância e das políticas sociais. Então, o que era concebido como atribuição de entidades privadas, conforme já descrito, de cunho assistencialista, torna-se atribuição do poder público (Castells, 1983).

Ademais, os problemas sociais existentes em pleno século XXI atingem crianças de baixa renda de forma similar aos que ocorriam no século XII. A diferença incide na maneira como são investigados e no tratamento que lhes são atribuídos. Apesar da deficiência no atendimento, também não se pode negar que se buscam soluções para combater os graves problemas que assolam a infância, por meio de políticas de intervenção social, balizadas por práticas de controle da segregação. Isto porque as fases da infância propriamente são reconhecidas, inicialmente, nas classes abastadas e só posteriormente às crianças que pertenciam às famílias provenientes das classes populares.

Atualmente, milhares de crianças no Brasil e no mundo vivem em condições subumanas, vítimas de diversas formas de exploração, mas, ao mesmo tempo, não se pode negar que os estudos e debates acerca da situação, ao expor o problema, agreguem também a busca de soluções que exponham e tornem reais o significado da infância e suas especificidades. Não é errôneo afirmar que embora a situação da infância no Brasil ainda não seja a mais confortável ou adequada, há formulação de políticas públicas com cunho social, e esses resultados podem ser frutos dos estudos e dos construtos teóricos elaborados ao longo do tempo (Barbosa & Magalhães, 2010).

Define-se políticas públicas sociais como sendo ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, ligadas, em princípio, à correta aplicação dos benefícios sociais, com o propósito de amenizar as desigualdades estruturais disseminadas

pelo desenvolvimento socioeconômico. A esse respeito, vale ressaltar que o interesse pelas questões da infância passava a ser compreendido como um problema econômico e político. Assim, os esforços para estabelecer políticas públicas em favor da infância foram se expandindo em todas as partes do mundo. Em 1942, foi fundado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, que cuidava de menores que cometeram atos ilícitos. A crítica feita se deveu ao fato de ele conter ações denominadas coercitivas, sendo extinto no ano de 1970, década em que a importância atribuída à infância ocorreu, sendo criado a partir de então o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

2.7 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O final do século XIX demarca para a educação infantil brasileira um período de contradições e, ao mesmo tempo, de significativas transformações. Se, por um lado, ela foi atrelada às políticas assistenciais, por outro, iniciou uma nova fase balizada pela Constituição de 1988 e estabeleceu-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a qual instituiu que as creches e pré-escolas fossem integradas aos sistemas de ensino, delimitando o prazo de 1999, conforme o Art.89 desta lei. Assim, a Constituição de 1988, por sua vez,

[...] Definiu de forma clara o papel do Estado quanto à educação das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, conforme delibera no Capítulo III. A autora ressalta que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I em seu Art. 208, inciso IV, quando registra: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Ainda nesta seção da Educação, em seu Art. 211, parágrafo 2º: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino... Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Temos ainda a destacar, no Capítulo VII - da Família, do Adolescente e o Idoso o Art. 277: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de uma forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

É importante salientar que tais artigos da Constituição destacam a palavra prioridade, para enfatizar o lugar e a importância da educação infantil nesse texto. De acordo com o seu significado, prioridade denota qualidade do que está em primeiro lugar, ou do que aparece primeiro; é ainda - preferência dada a alguém relativamente ao tempo de realização de seu direito, com preterição do de outros; primazia (Mota, 2012).

Tal realidade denota um avanço brasileiro, frente a outros países, o que incita buscar as razões que levaram os autores da Constituição a refletir sobre e a construir os textos que

tornaram na letra da Lei, portanto, a criança um ser de Direitos. Entende-se que as hipóteses vão desde um altruísmo que compreendeu a criança como um ser completo e com menos chances de defender-se que o adulto, necessitando de uma proteção maior, à presença dos movimentos sociais organizados que eclodiam à época e clamavam por uma sociedade menos desigual e mais harmônica no conjunto de seus direitos e deveres civis, políticos e sociais.

Nessa linha de pensamento, o altruísmo biológico natural dos seres sociais, presentes desde o começo da vida, se afiguram à condição biológica de viabilidade do fenômeno social, pois sem altruísmo é impossível haver fenômeno social (Maturana & Varela, 1995). E ainda, pode ter havido a reflexão consciente das mazelas sociais que atingem os pequenos e do poder transformador na condução de suas políticas públicas, e que o homem pode efetuar ao se dispor, inclusive, por meio de seus instrumentos Legais.

Nas décadas seguintes, a promulgação da Constituição de 1988 fez emergir movimentos em favor da educação infantil, o que viabilizou a garantia de direitos definidos na Constituição da Educação Brasileira – Lei 9394, de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDB estabelece o Artigo 4, inciso IV, que dispõe sobre o atendimento gratuito a ser ofertado em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos. Destaca-se também o Artigo 18, incisos I e II, que dispõe sobre os sistemas municipais de ensino, enfatizando que estes compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal; II. As instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada”. Segue-se ainda o Artigo 21, definindo que a educação escolar estrutura-se como educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Já o Artigo 29 situa a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, objetivando desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em suas dimensões psicológica, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O texto da LDB 9394/1996 define, ainda, sobre a questão da educação infantil em seu Artigo 30, inciso I e II, que a educação infantil será oferecida: I. em creches, ou entidade equivalentes, para criança de até três anos de idade; II. Em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. Assim também o Artigo 31, ao explicitar que na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. No que tange ao Art. 89, delibera sobre as disposições transitórias, inferindo que: as creches e pré-escolas existentes ou

que venham a ser criadas deverão, no tempo máximo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Nesse contexto, na Constituição de 1988, a educação infantil insere-se no Capítulo II, onde a Educação Básica perpassa pela legislação nacional, a definir que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. Nesse contexto, a Conferência Mundial cujo tema foi a “Educação para Todos”, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, constituiu-se em um marco para a elaboração de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica. Para Torres (2001), no que se refere à educação básica,

Durante a Conferência, transpôs-se de uma perspectiva restrita para uma perspectiva ampliada de Educação para Todos, fruto de um complexo processo de discussão e negociação entre quatro organismos internacionais que patrocinaram a Conferência Educação para Todos, como também estiveram envolvidos no acompanhamento dessa iniciativa: UNESCO - Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. O Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Nas discussões, a UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de educação básica. Neste sentido, fica implícita a ideia de que a educação infantil é fundamental e necessária na formação do indivíduo, portanto, parte da educação básica (Torres, 2001, p.19).

A educação básica aparece, então, como aprendizagem contínua e imprescindível para o desenvolvimento humano, sobre o qual as noções podem estruturar, de modo sistemático, outros níveis de educação e capacitação. Nesse viés, amplia-se o conceito de educação básica, ao delimitar seu papel como caminho em que todos possam desenvolver as próprias potencialidades, o que se espera das crianças em fase de desenvolvimento (Delors, 2000).

Nessa perspectiva, as aprendizagens da infância desenvolvem-se no contato da criança com o meio ambiente, em face de sua curiosidade e contribuem para aprender a conviver, visto que as relações interpessoais tornam-se imprescindíveis para favorecer a sociedade globalizada e competitiva que impõe desafios e exige, ao mesmo tempo, uma capacidade de cooperação para sanar conflitos.

Nesse contexto, é preciso compreender a legalidade do direito que a criança tem à educação, e a ação das organizações não governamentais no período militar e que foram ampliadas na década de 1980. Assim, conforme Haddad (2000), citado por Mota (2012), elas assumiram visibilidade a partir de 1990 e se constituem como organizações que subsidiam movimentos que lutam por direitos de grupos historicamente segregados, a exemplo de mulheres, crianças, negros e de causas como o combate à violência e a distribuição equitativa da renda no país. Algumas dessas organizações:

[...] A OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, pelo fato de suas ações estarem atreladas à criança pequena. Esta Organização surgiu no pós-guerra, em 1948 na França, pelas mãos da UNESCO, com a finalidade de defender “os direitos da criança e, em especial, a significação própria da educação infantil”. Entrou no Brasil em 1953 e no estado de Mato grosso do Sul, foi criada em 1976. A OMEP no Brasil tem como diretriz: • Defesa dos direitos da criança. • Defesa de uma política social para a infância. • Visão integral e integrada da criança. • Formação de um profissional especialista e interdisciplinar. • Defesa de recursos financeiros públicos específicos para a educação infantil. Com esses objetivos, esta instituição não governamental tem colaborado de maneira significativa nas conquistas na área da educação infantil (Mota, 2010, p. 6).

Desse modo, os movimentos sociais têm um papel importante enquanto espaços de debates, inclusive no que concerne à educação escolar (Delors, 2000). Sabe-se, então, que, em função de movimentos da sociedade, o direito da criança pequena à educação é assegurado por lei, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96. Contudo, embora a Lei institua determinados direitos, ela pode não corresponder na prática à efetividade de seu cumprimento, pois os recursos financeiros ainda são incipientes.

2.8 Educação: Um Direito Humano Fundamental

O percurso histórico da educação infantil trilha caminhos variados, que se vinculam à concepção de infância preponderante em cada época. Esta é, inclusive, uma história baseada na ressignificação dos comportamentos e das relações que os adultos vivenciarão com os infantes, quase sempre pautadas numa posição hierárquica e autoritária dos primeiros sobre eles. Nesse contexto, alguns direitos das crianças são secundarizados, dentre eles a própria educação. Tal realidade passa a se modificar e vai sendo conquistada a duras penas por pessoas, instituições e organizações sensíveis à causa, que percebem a criança como uma pessoa peculiar e um ser integral (Assis, 2000).

Após o genocídio imposto pelo nazismo na Segunda Guerra, iniciou-se uma discussão internacional sobre direitos humanos que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Assim, essas declarações inserem uma concepção de direitos humanos universais e indivisíveis. Por meio do desenvolvimento da história, os direitos dos cidadãos se consolidam de acordo com a tríplice: o direito civil, o direito político e o direito social (Fernandes & Paludeto, 2010).

Para compreendermos o que significa Direitos Humanos, basta mencionar que tais direitos correspondem a necessidades essenciais da pessoa humana, assim, por exemplo, a vida é um direito fundamental, pois sem ela o ser humano não existe; logo, a preservação da

vida é uma necessidade de todos. Nesse viés de entendimento, cabe ressaltar que esses direitos continuam existindo, mesmo para aqueles que cometeram crimes que prejudicaram a sociedade, nesse caso, o criminoso deve sofrer a punição prevista em uma lei, mas sem esquecer que o mesmo continua a ser uma pessoa humana (Fernandes & Paludeto, 2010).

O respeito aos Direitos Humanos tornou-se o eixo que orienta a legislação brasileira sobre políticas públicas e relações internacionais a partir de 1988. Nessa perspectiva, os avanços institucionais e legais decorrem desse marco, reafirmando a importância dos Direitos Humanos no ordenamento jurídico. Devem passar por construções teóricas e práticas a abordagem dos Direitos Humanos na formação jurídica, a partir de um olhar sobre as diversas estruturas do conhecimento, tais como: filosofia, sociologia, antropologia, educação e história. Nesse contexto, apenas com a construção de abordagens críticas e reflexivas será possível constituir um conhecimento transversal e interdisciplinar (Bobbio, 2007).

Quando falamos em Direitos Humanos, devemos pensar na questão dos preceitos éticos que são inerentes ao ser humano e de fundamental importância para a organização e para o bem viver da sociedade e, acima de tudo, são princípios que perpassam épocas e lugares, ou seja, são princípios universais que independem dos valores particulares de determinadas famílias ou comunidades (Savater, 2005).

A educação em Direitos Humanos tem na Constituição referências, fundamentos e marcos jurídicos; pode-se elencar alguns documentos sobre o tema, tais como: Constituição federal de 1988, Lei que define crimes resultantes de preconceito de raça, Estatuto da Criança e do Adolescente, parâmetros curriculares da educação-1995, Lei de diretrizes e Bases da Educação, Programa Nacional de Direitos Humanos 2007, Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos 2003 (Zenaide, 2008).

Os Direitos Humanos são um conjunto mínimo de direitos que asseguram uma vida baseada em liberdade e dignidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 inovou ao inferir que tais direitos possuem extensão universal, mesmo porque, apenas a condição de ser pessoa já é suficiente para possuir direitos. Sendo assim, o ser humano é essencialmente moral com unicidade existencial e digno (Bobbio, 2007).

O projeto político pedagógico de uma unidade educacional que se baseia no que preconiza os Direitos Humanos deve nortear suas atividades no decorrer do ano. No seu sentido epistemológico, a palavra “projeto” vem do latim *projectu* e quer dizer lançar para adiante. Na construção do projeto político-pedagógico, seja de escolas ou de cursinhos, planeja-se o que temos a intenção de fazer e de transformar diante daquilo que é possível ser feito. É preparar um futuro diferente do presente.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 2008, p.56).

Arriscar-se é lançar propostas que não estejam limitadas a um currículo unificado, que não leva em conta a construção identitária dos sujeitos, considerando-os uma massa de manipulação e reprodução de ideias e conceitos sedimentados historicamente. Atualmente, falar de identidade pressupõe que não há o “Uno”, mas a constituição por meio do múltiplo, do diferente, rompendo com todo ideal padronizador e, portanto, preconceituoso e hierárquico evidenciado na modernidade.

A universalização dos Direitos Humanos possibilitou a formação de um sistema internacional de proteção dos direitos, num processo que se compõe de tratados internacionais de proteção, refletindo a consciência ética contemporânea. Tais medidas proporcionam um consenso internacional sobre os Direitos Humanos, objetivando salvaguardar parâmetros mínimos de proteção (Piovesan, 2010).

Nesse sentido, quando falamos de uma forma global é possível dizer que a proteção dos Direitos Humanos se tornou essencial para que os povos possam conviver na comunidade internacional. Desse modo, alcançou-se a afirmação desses direitos por meio de uma agenda comum mundial, quer dizer, os Estados estabelecem projetos comuns e, assim, podem superar as crises políticas e econômicas (Piovesan, 2010).

A educação ainda precisa de mais investimentos para atender ao preconizado pelos Direitos Humanos. De sorte que as crianças adquiram as competências necessárias para o exercício da cidadania, como garante a LDB. Não obstante as dificuldades enfrentadas pela escola pública brasileira, ela também é responsável pelas transformações sociais. Tais transformações têm início com a elaboração do projeto político-pedagógico, com a participação democrática de todos que participam do processo educativo.

A educação é um direito fundamental. As lutas pela educação pública, obrigatória e laica ganham espaço no contexto nacional; assim, partir do fim da década passada e começo da expansão do ensino fundamental e abertura de novas vagas do Ensino Médio, o Estado iniciou os investimentos na educação básica influenciados pela exigência do FMI e Banco Mundial (Fernandes & Paludeto, 2010).

Fundamentados no princípio de humanidade, todos os seres humanos devem agir uns com os outros com “espírito de fraternidade”. Sendo assim, percebe-se que os preceitos éticos são inerentes ao ser humano e de fundamental importância para a organização, para o bem viver da sociedade e, acima de tudo, são princípios que perpassam épocas e lugares, ou seja, são universais e independem dos valores particulares de determinadas famílias ou comunidades.

Tal perspectiva compreende que a criança porta os direitos atinentes à sua idade, e que deve ser percebida como cidadã. Contudo, é sabido que tal visão não é levada em conta por todos os setores da sociedade, visto que análises e mapeamentos realizados por instituições governamentais e não governamentais, sobre infância, revelam situações de abandono, preconceito, discriminação, exploração do trabalho e abuso sexual.

As circunstâncias mencionadas, por vezes, favorecem situações de exclusão e de abandono, o que permite e conduz a sociedade a assumir uma postura assistencialista. Entende-se que, no Brasil, o assistencialismo, no que tange ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, suaviza para o Estado a responsabilidade com a educação das mesmas, consolidando a ideia de que a creche serve aos filhos dos pobres e os berçários e a pré-escola para aqueles que possuem condições econômicas favoráveis. Nesse raciocínio, o Estado apenas supervisionava e subsidiava as entidades que atendiam a crianças pobres.

No tocante ao aspecto jurídico, a Constituição de 1967 não fazia menção às creches, portanto, o Estado não era responsável por esse atendimento. Assim, nas décadas de 1970 e 1980, os estudos e pesquisas nos campos da psicologia, da biologia e da sociologia viabilizaram mobilizações de profissionais que atuavam com a criança pequena, com o propósito de assegurar o direito à educação de modo mais efetivo, abrangendo todas as crianças, independente da classe social às quais pertencam.

Desse modo, os Ministérios da Saúde, da Previdência e Assistência Social e da Justiça assumiram as responsabilidades com as crianças de 0 a 6 anos, contudo, nenhum deles o fez integralmente, uma vez que não se constituía dever do Estado até a década de 1988. Para suprir essa falta, cabia às empresas empregadoras de mães e entidades sociais, mediante convênios, responsabilizar-se também de forma parcial por essas crianças. Esse contexto sofre modificações, por consequência das mobilizações referendadas, a partir de 1988, com a promulgação da atual Constituição Brasileira, que arregimenta um conjunto de instrumentos legais visando instituir uma política nacional que percebe as crianças como sujeitos de direitos e principais agentes a serem beneficiados pelas políticas públicas integradas (Assis, 2000).

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO E OS SABERES DOCENTES

Para Bourdieu (2005), o *habitus* é uma espécie de senso prático sobre o que devemos fazer em uma dada situação, além disso, consiste em ser um gerador de comportamentos e visões de mundo. Nesse sentido, o *habitus* profissional é determinado na atividade diária do docente no espaço escolar, mas, também, nas relações entre ele e aluno, funcionários e diretores da escola. De acordo com Perrenoud (2001), o conceito de *habitus* é um condutor das práticas, no que se refere às rotinas construídas ao longo de seu trabalho e são utilizadas inconscientemente quando considera necessário. Para este autor,

O *habitus* profissional é composto por rotinas que o professor vai construindo ao longo de sua carreira; pelo momento oportuno, a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação; pela ação racional, utilização de conhecimentos aliados ao raciocínio rápido e pela improvisação regrada, parte imprevista na ação planejada (Perrenoud, 2001, p. 72).

Com o propósito de analisar a relação entre prática pedagógica e saberes docentes, as pesquisas que tratam da formação de professores focam na importância de se investigar a prática pedagógica compreendendo-a como importante temática que compõe a ciência da educação. É válido frisar que, no Brasil, a década de 1990 demarca a busca por novas abordagens e parâmetros para entender e referenciar a prática e os saberes pedagógicos direcionados ao conteúdo escolar e ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as pesquisas delineiam a complexidade de tal relação entre saberes e práticas no âmbito educacional; direcionam para uma tentativa de compreensão da complexidade do trabalho docente, situando-o nos seus diversos aspectos, a saber, o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Nesse sentido, a formação de professores e os saberes docentes emergem como temática privilegiada nos estudos de autores como Nóvoa (1992), Ferrarotti (1988), Dominicé (1988), Huberman (1992) e Goodson (1992), Matos e Mugiatti (2008), entre outros.

Assim, os estudos priorizam uma abordagem teórico-metodológica que oportuniza a voz ao professor por meio da análise de histórias de vida, biografias e escritos (auto) biográficos. As pesquisas acerca da formação e da profissão docente referem-se ao professor como um mediador de conhecimentos. Entende-se, nesse viés, que em seu percurso, elabora-os e reelabora-os de acordo com a necessidade de seu uso, seus percursos formativos, profissionais e suas experiências (Goodson, 1992).

Entende-se, então, que o objeto de estudo que trata das práticas pedagógicas e sua relação contextual com os alunos intenciona entender também quais os saberes que as professoras mobilizam na prática pedagógica nos atendimentos realizados na realidade da mesma. De acordo com Tardiff (2002), faz-se necessário investigar quais os saberes que servem de parâmetro, isto é, que fundamentam o ofício de professor. E mais, quais são os conhecimentos e as habilidades de que os professores dispõem cotidianamente em suas classes, visando a efetivar as mais variadas atividades? Além disso, questiona-se: como esses saberes são adquiridos?

Tais questões são balizadas a partir da organização das entrevistas e interpretação dos dados produzidos com as professoras. Ainda de acordo com o autor, a palavra “saberes” é definida como uma gama de conhecimentos, o saber-fazer, competências, habilidades. O saber docente está ligado à sua identidade, à sua experiência de vida e profissional, suas relações com os alunos e demais sujeitos envolvidos no processo escolar, constituindo-se como um saber social, que depende do professor para se efetivar, mas não unicamente dele. Nesse sentido, dependem da universidade, da escola, dos alunos e de todos os sujeitos que vivenciam o processo de ensino.

Consequentemente, constitui-se um saber que se desvela por meio das relações, que se alteram ao longo do tempo; afigurando-se um processo em contínua construção, que ocorre durante toda a trajetória profissional. Pode-se constatar que o saber do professor define-se como um saber social, isto é, partilhado por um grupo, neste caso, de profissionais da educação. A posse e aplicação desses saberes respaldam-se sobre todo o sistema que tem como perspectiva assegurar a sua legitimidade e nortear seu sentido e utilização. Então, o conhecimento é necessário aos ofícios e profissões, mas, necessita do reconhecimento, porque seu compartilhamento e propagação se configuram práticas sociais (Tardiff, 2002).

Nesse diapasão, o professor relaciona-se com e leciona para sujeitos-alunos, intencionando educá-los, entendendo que o saber docente é plural, sendo composto por vários saberes. Desse modo, o saber docente é um saber plural, uma vez que provém da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Tal realidade exige do professor que seja capaz de apropriar-se, integrar e socializar tais saberes como condição para sua prática.

Nessa linha de raciocínio, denota-se que a “mobilização de saberes” imprime a ideia de movimento, de edificação, de renovação, de valorização de todos os saberes, e não apenas do cognitivo; demonstra a intencionalidade do professor em considerar o ser humano de modo integral. Na acepção de Tardiff (2002, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber

plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Saberes que são assim mencionados (Gonçalves, 2009).

Da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): é o conjunto de saberes transmitidos pela instituição de formação dos professores, escolas normais, faculdades de ciências da educação, e que vão se incorporando à prática e à atuação docente. É o saber que vem das ciências da educação, que dão um caráter clássico e científico aos professores e se apresentam como doutrinas e concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa. • Disciplinares: são os saberes correspondentes aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber. • Curriculares: saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados, apresentados de forma concreta nos programas escolares. • Experienciais: são os saberes que nascem da experiência profissional e que são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* (conceito utilizado por Bourdieu) e de habilidades de saber fazer e de saber-ser, ou, como também classifica Tardif, em saberes experienciais ou práticos. *Habitus*, entendido pelo autor como certas disposições adquiridas na e pela prática real. No quadro abaixo trazemos uma síntese da categorização de Tardif (2002) para os saberes docentes, trazendo as fontes sociais nas quais foram adquiridos/incorporados e o modo pelos quais são integrados na prática pedagógica (Gonçalves, 2009, p. 46).

Nessa perspectiva, é coerente afirmar que o saber do professor resulta de várias instâncias: da família; da escola; da cultura pessoal; da universidade e sendo oriundo da relação que estabelece; bem como dos cursos da formação continuada. Apresenta como principais características ser plural, heterogêneo e temporal, uma vez que se constrói ao longo da vida e o decurso da carreira, logo, é personalizado.

Esse entendimento acerca dos saberes que estruturam o saber do professor é imprescindível para entender a atuação do indivíduo no processo de trabalho coletivo estabelecido pela escola e, especificamente, dos professores da zona rural. Os professores inserem sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que permite a diversidade de olhares, colaborando para a ampliação da construção de outros saberes. Assim, corrobora-se com o entendimento de que:

[...] Cabe ao pedagogo perceber as intenções subjetivas das respostas, as necessidades do paciente e tomar a iniciativa de quebrar barreiras, transpor os muros da indiferença e deixar aflorar todo seu afeto, já que esse é um sentimento que pressupõe interação. O processo cognitivo também envolve o afetivo, através de relações e interações, e para concretizá-lo é preciso ter equilíbrio emocional para agir com atenção e tranquilidade junto aos pacientes (Nascimento & Haefner, 2003, p. 13).

A escolaridade na vida das crianças fundamentadas na ludicidade, significada pela alegria e pelo humor, vinculada às atividades lúdicas, às pinturas, aos desenhos e às brincadeiras; a afetividade, que entende a amizade, o companheirismo e a compaixão, ligando-se ao acolhimento que conduz à esperança e à responsabilidade, observando-se a questão da escolaridade (Gonçalves, 2009).

De acordo com Solé (1996) a aula pode ser compreendida como um espaço de comunicação orientado por uma série de normas cujo respeito possibilita aos alunos comunicar-se e alcançar os objetivos propostos. A apropriação do conhecimento está intrinsecamente ligado a um processo que depende da motivação e capacidade dos estudantes de agir e interagir sobre esse conhecimento que pode ter como resultado a apreensão.

Nesse sentido, o professor pode ser considerado um orientador e coordenador do processo ensino-aprendizagem. O objetivo da intervenção docente é o de contribuir para que o estudante, centro da ação pedagógica, desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas, mas também, aprendendo a aprender seus caminhos. Assim, busca-se que o aluno possa: refletir, indagar, observar, produzir e desenvolver sua criticidade e autonomia intelectual (Ludke, 2003).

Ainda para Ludke (2003) os conceitos mais recentes sobre competências para ensinar incluem uma postura reflexiva e capacidade de analisar a própria prática docente, desse modo, por meio dessa observação torna-se possível ajustar e efetuar melhoras no trabalho de sala de aula. Assim, para alcançar o nível de excelência, faz-se necessário, rever alguns aspectos da vivência prática que estão relacionados aos objetivos da metodologia científica. É válido questionar: como tem sido a participação dos professores para melhorar as condições objetivas de compreensão sobre a teoria e práxis do processo de ensino-aprendizagem? Ao analisar a questão proposta surgem outras questões, tais como:

a) Dificuldade do professor de analisar e interpretar mais profundamente certas questões da ciência que ministra; b) O conhecimento não é questionado e torna-se uma barreira que surge do próprio ato de conhecer; inadequação dos procedimentos didático-científicos que não permite suprir as condições do aluno; c) obstáculos encontrados pelo professor na construção de vínculos pedagógicos como o aluno. Se não for capaz de motivar sua classe, pouco valerá as disciplinas em si mesmas (Ludke, 2003, p.76).

De acordo com Franco (2015) se a Pedagogia é sempre uma intervenção em práticas educativas, qual é o papel das práticas pedagógicas frente as resistências impostas pelos alunos na prática? É importante mencionar que a Pedagogia e suas práticas vão além da práxis, visto que, acontece por meio de culturas e subjetividades, caminha pela escola, mas a

antecede. Nesse contexto, inúmeras questões surgem: nós, professores, podemos planejar o ensino-aprendizagem ou é somente possível planejar atividades que talvez conduzam à aprendizagem? Podemos controlar a aprendizagem que resulta do ensino?

O ensino é planejado na intencionalidade da aprendizagem futura do estudante, porém, o grande desafio da didática tem sido o fato de ser impossível prever a qualidade da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino. De acordo com o filósofo Deleuze (2006), as aprendizagens não são imediatas, não são previsíveis, desse modo, torna-se impossível saber e controlar como alguém aprende. Nesse sentido, sobre as práticas pedagógicas pode-se afirmar que:

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis porque nelas “nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (Carr, 1996, p. 101).

A aprendizagem se dá entre múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e competem ou contribuem potencializando o ensino escolar. Nesse contexto, o grande desafio das tarefas pedagógicas atualmente é o de tornar o ensino escolar tão desejável quanto outros que integram a vida dos estudantes. Assim, devemos perceber o grande perigo quando a prática pedagógica se torna excessivamente técnica, planejada e avaliada. A educação acontece em processo, diálogos, contradições e nas vivências entre sujeitos e natureza (Franco, 2015).

A educação verdadeira é aquela que integra dois elementos: laborativo e existencial e se manifesta tanto na ação transformadora dos sujeitos, quanto na subjetividade humana. Nessa linha de pensamento, quando o lado existencial não é considerado, a práxis se perde e passa a ser usada como manipulação. Assim, as relações entre estudantes e professor, currículo e escola, são relações que impõem uma convivência tensional e contraditória entre sujeito que aprende e professor que prepara as condições para o ensino (Franco, 2015).

A prática pedagógica ideal pode ser aquela que está em um processo de reestruturação constante, com vistas à, desencadear junto aos estudantes situações desafiadoras, intrigantes e exigentes aos retornos que os alunos produzem. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, com vistas à, uma transformação

coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. O educador, no exercício da sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente, ou seja, transformar a prática docente em prática pedagógica.

Dois movimentos são fundamentais para a prática pedagógica: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. A consciência ingênua do trabalho docente impede o professor de caminhar nos meandros das contradições postas e, impossibilita a sua formação na direção de um profissional crítico (Freire, 1979).

Segundo Carr (1996) a *poiesis* pode ser considerada uma forma de saber fazer não reflexivo, o que se coloca de forma contrária ao conceito de *práxis* que é uma ação reflexiva. Nesse sentido, a prática educativa não se fará inteligível, como uma *poiesis*, visto que, a ação é regida por finalidades pré-fixadas e orientada por regras pré-determinadas. Para esse autor, a prática pedagógica só consegue ser medida se for regida por critérios éticos imanentes.

Assim sendo, a aula só se torna uma prática pedagógica quando é organizada em orno de: intencionalidades, ações que dão sentido a essas intencionalidades e reflexão contínua. Desse modo, se constitui sempre como uma ação participativa e consciente. Sobre essa questão, Franco (2015) define os princípios que devem organizar a prática pedagógica:

- a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados;
- b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante;
- c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições (Franco, 2015, p. 605).

De acordo com o primeiro princípio, é na *práxis* que a intencionalidade rege seus processos. Na filosofia de Marx (1994), a *práxis* pode ser compreendida como a relação dialética entre natureza e homem, na qual o homem, ao transformar por meio do trabalho a natureza, transforma a si mesmo. Assim, Marx escreve na oitava esse de Feuerbach que toda a vida social é prática em sua essência, todos os mistérios que orientam a teoria para o misticismo, encontram sua solução na *práxis* humana (Marx, 1994).

Para o professor produzir um ensino em sala de aula, faz-se necessário pensar que muitas circunstâncias se encontram presentes, tais como: formação; desejo; conhecimento do conteúdo, conhecimento de técnicas didáticas, práticas de gestão, infraestrutura, equipamentos, interesse dos alunos, vivências, enfim, muitas variáveis.

De acordo com Freire (1979) o diálogo só ocorre na *práxis*, a qual requer e promove a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Nesse âmbito, a prática

pedagógica libertadora pode absorver e transformar resistências, mediando a superação destas, emancipando e promovendo a aprendizagem.

3.1 Aprendizagem Contextualizada: Fundamentos e Práticas Pedagógicas

As funções da escola e dos conhecimentos recebidos nesse espaço, são analisados desde 1960 e 1970 por grande parte dos discursos pedagógicos veiculados, principalmente, pela sociologia e pela filosofia da educação. Os estudos de Bourdieu e Passeron (1970) são considerados marcos decisivos na denúncia de uma escola reprodutora da ordem social estabelecida, bem como do saber escolar como um mecanismo poderoso na manutenção da ordem.

O conhecimento ministrado na escola pode ser considerado um dos aspectos decisivos da exclusão social. Assim, começa-se a defender um conhecimento centrado no local, no cotidiano, e nas experiências dos alunos. Nesse contexto, a ideia de que o conhecimento é contextualizado, decorre de situações específicas, onde a aprendizagem se origina em algumas teorias da aprendizagem, já mencionadas no segundo capítulo desse estudo.

O saber-fazer docente desperta interesse nos teóricos da educação que ratam dessa temática sob diferentes olhares, tais como: a competência docente e a integração do conhecimento subjacente do aluno; o professor crítico-reflexivo; educação como prática de liberdade de Paulo Freire e o reconhecimento da fragmentação das disciplinas que dificultam a interdisciplinaridade. Tais teorias ou pontos decisivos no universo educacional sem complementam e buscam responder aos desafios que se expressam no universo ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2002).

A escolha das estratégias com várias e expressivas formas contribuem para a formulação do conhecimento, desse modo, a prática pedagógica pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva Assim, a prática pedagógica pode ser organizada por meio de ações como estudo de textos, vídeos, pesquisas, estudo individual, grupos de trabalhos e seminários (Anastasiou, 2004).

Para Tardif (2002, p.128) a prática pedagógica deve priorizar a “tecnologia da interação humana, colocando evidências questões da dimensão epistemológica e ética”. Nesse sentido, tal concepção se apoia em uma visão de mundo, de sociedade e de homem, visto que, uma prática pedagógica contextualizada deve possibilitar ao educando um pensamento crítico, reflexivo e autônomo. Sobre essa questão Tardiff nos diz que:

No que diz respeito às relações entre pessoas e a intersubjetividade presente em todo contato humano propõe-se assim, a partir de sua vivência e prática com grupos, teoria e metodologia psicodramáticas, as quais negam a repetição de conteúdos e pedem a aprendizagem de ações, que se adquirem na experiência e nas relações interpessoais. Neste contexto da prática pedagógica interativa, é utilizado o psicodrama pedagógico, a partir do pressuposto de que este propicia o resgate da espontaneidade por meio da ação dramática. Como método didático, garante a aquisição do conhecimento no plano intuitivo e intelectual, permitindo o manejo do grupo como unidade (Tardif, 2002, p. 130).

Já para Anastasiou (2004) a função do docente é, então, instigar, provocar, valendo-se dos estudantes para estruturar uma ligação com o objeto de aprendizagem que, em algum estágio, consinta uma carência deles, colaborando para uma tomada de consciência para as necessidades socialmente existentes na sua formação. Diante disso, pode-se inferir que tal acontecimento só ocorre em um momento propício a integração, um certo clima de compartilhar, tendo como ingredientes especiais à abertura a problematização.

A inter-relação entre os diferentes saberes produzem conhecimentos em articulação com o contexto sócio-político, transformando-se em prática pedagógica reflexiva. Desse modo, o resultado dessa prática será o de uma intervenção da realidade a partir da relação com o mundo da experiência humana, com sua bagagem de interesses sociais, afetos e conotações diferenciadas.

Os estudos de Leal (2004) garantem que o saber-fazer é, sobretudo, saber ser professor, todos os dias, de qualquer modo e em qualquer circunstância assumir o compromisso de formar alunos para serem cidadãos e autores da própria história. Nessa perspectiva, tal teórico afirma também que uma prática pedagógica eficaz se dá por meio de um compromisso de que o professor não precisa só dos conhecimentos na área educacional, mas precisa ter alma de educador e acreditar em utopias.

Na obra de Morin (2003) intitulada *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*, podemos pensar nos sete saberes como ferramentas orientadoras para práticas pedagógicas, assim, no primeiro saber: *as cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão – reflexão e percepção*, esse autor mostra que a educação deve primeiramente enfrentar o problema que todo conhecimento comporta, qual seja: o risco do erro e da ilusão, sendo fundamental fazer conhecer o que é conhecer, quer dizer, estudar as características psíquicas e culturais que constituem o conhecimento humano.

Para Morin (2003) o processo do conhecimento não é apenas um reflexo das coisas ou do mundo externo, visto que, todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais baseadas em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Nesse sentido, podemos inferir que no modo como cada aluno percebe a realidade,

encontram-se implicados projeções dos desejos, afetividade, experiências anteriores que levam a diferentes formas de apreender os fenômenos e, por isso, os riscos de errar se multiplicam-se, assim, faz-se necessário perceber todas essas implicações para que se propõe a se tornar um professor.

O filósofo Merleau- Ponty teve como uma de suas principais preocupações a questão da percepção, desse modo, a percepção sofre influência social e cultural, nem mesmo a ciência tem um conhecimento neutro, pois, todo saber advém de equipagem cultural. Assim, a percepção se relaciona com alguns aspectos, quais sejam: corpo e cultura, comunicação e linguagem. No que se refere à expressividade corporal e cultural, o movimento de um corpo expressa sua experiência no mundo vivido, por exemplo, quando dois sujeitos se cumprimentam na Antártida o fazem esfregando seus narizes um no outro, o que para nós brasileiros não teria nenhum significado. No Brasil o ato de felicitar é o beijo, sendo oferecido no rosto e dependendo da região a quantidade deles pode variar, nessa perspectiva, Merleau Ponty afirma:

Não basta que dois sujeitos conscientes tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que em ambos as mesmas emoções se representem pelos mesmos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso de seu corpo (...). O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico. Gritar na cólera ou abraçar no amor não é mais natural ou menos convencional do que chamar uma mesa de mesa (Merleau-Ponty, 1999, p. 256-257).

De acordo com essa passagem, a expressão corporal está diretamente ligada à cultura, pois o corpo carrega uma bagagem cultural e o seu movimento ou a sua expressão transcende o organismo biológico. O corpo é expressão pela sua potência perceptiva, afetiva e motora, recebe influências culturais e as expressa através dos gestos, da fala, da linguagem corporal. Enquanto o mundo é expressão porque originalmente é espacial e temporal vinculando natureza e cultura num só ato.

No ato de perceber o corpo se expressa, antes mesmo de falar, isso porque, a percepção envolve gestualidade, movimento silencioso carregado de sentido. Dessa forma, o sentido da afetividade que o corpo possui é por meio do movimento de estar no mundo. Sobre essa questão o filósofo nos diz:

O gesto esta diante de mim como uma pergunta, ele me indica alguns pontos sensíveis do mundo, ele me convida a encontrá-lo lá. A comunicação se completa quando minha conduta encontra neste caminho seu próprio caminho. Há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro (Merleau Ponty, 1999, p. 251-252).

De acordo com Merleau-Ponty (1999), não há comunicação, expressão ou entendimento se não houver o outro, só é possível se fazer entendido quando há uma confirmação de um sujeito pelo outro. Não há mundo sem sujeito, nem sujeito sem mundo, a percepção se dá sempre no entrelaçamento desses dois objetos.

O segundo saber de Morin (2003) intitulado os *princípios do conhecimento pertinente – construção e (des)construção*, se refere a desfragmentação do conhecimento, nesse sentido, os saberes separados, fragmentados ou compartimentados em disciplinas gera a hiperespecialização, impossibilitando de ver o global, visto que, o despedaçar em parcelas o conhecimento, impedem a reflexão e compreensão do todo. De acordo com essa linha de pensamento, faz emergir a necessidade da análise do contexto histórico, da prática educativa em sua totalidade, posicionando os problemas cada vez mais no âmbito planetário para que seja possível fazer uma prática pedagógica eficiente e contextualizada.

No terceiro saber: *ensinar a condição humana – teatro do improviso*, Morin (2003) reconhece a unidade da identidade humana comum a todos, a diversidade e a complexidade da natureza humana. Para esse teórico da educação, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino, no entanto, essa proposta se encontra impossibilitada devido a desintegração das disciplinas.

Para termos práticas pedagógicas contextualizadas e eficientes faz-se necessário superar a fragmentação, visto que, a educação deve direcionar o conhecimento do destino de todos os sujeitos. Assim, para que a prática educativa se torne realidade e alcance o ser, é fundamental que ela se torne o lugar de um projeto educacional com objetivos baseados em valores, desvendando sua própria ideologia e mediando o mundo do trabalho, a vida social e a cultura (Morin, 2003).

Para Morin (2003) todos os seres humanos partilham um destino comum, nessa perspectiva, o quarto saber: *ensinar a identidade terrena – com a vida nas mãos*, tem como objetivo uma reflexão profunda do homem com o planeta. O autor, expressa que precisamos compreender o caráter do humano no mundo, como as condições do mundo humano se tornou circunstância da era planetária. Nesse sentido, uma prática pedagógica contextualizada deve priorizar a reflexão sobre o cuidado de “nossa casa comum”, ou seja, o cuidado com o planeta que envolve uma responsabilização e envolvimento afetivo com o outro. Os professores em suas salas de aula devem proporcionar nos alunos o despertar em si mesmos esse sentimento de amor pelo planeta Terra.

O quinto saber de Morin (2003) intitulado *enfrentar as incertezas – simulação de imprevistos*, traz a compreensão de que uma grande conquista seria a libertação da ilusão de

que podemos prever o futuro. Nesse sentido, esse quinto saber nos diz: o futuro permanece imprevisível e aberto. O teórico nos situa diante da imprevisibilidade e especialmente das incertezas frente aos acontecimentos. Assim, é papel primordial da educação preparar as mentes para o inesperado, faz-se necessário mencionar que os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de caráter imediato na sala de aula, dessa forma, o saber experiencial é o que permite controlar as situações inesperadas que são impostas.

De acordo com Morin (2003) compreender é um processo de empatia, de identificação e projeção, nesse sentido, sempre compreender será intersubjetivo e a compreensão vem acompanhada de simpatia e generosidade. Nessa perspectiva, a missão espiritual da educação é obtida por meio de um ensino que possibilita aos alunos aprenderem a compreender, sendo esta, condição e garantia da solidariedade moral e intelectual da humanidade, visto que, apesar dos avanços tecnológicos no campo da comunicação, ainda permanece a incompreensão tanto no aspecto individual, como entre culturas de origens diferentes. É nesse sentido que o sexto saber se intitula *Ensinar a Compreensão*.

O sétimo e último saber referido por Morin (2003) se refere a uma antropoética do humano, quer dizer, uma decisão esclarecida de consciente de assumir a condição de sujeito, espécie e sociedade. Esse saber faz uma reflexão acerca de uma consciência pessoal e de humanidade em nós. Assim sendo, o saber *A ética do gênero humano – integração*, estabelece a cidadania terrena, desse modo, somos responsáveis por toda a humanidade. Diante disso, nos cabe indagar: será que em nossa prática pedagógica estamos assumindo uma postura ética e política? Estamos fazendo com que nossos alunos se integrem enquanto sujeito, sociedade e espécie?

Ainda não temos as respostas para essas e outras indagações que surgem em nós quando pensamos em uma prática pedagógica que contextualize as reais necessidades de nossos estudantes. No entanto, essa seção buscou fazer uma reflexão pedagógica acerca da necessidade de articular os sete saberes necessários à educação do futuro de Morin (2003) a uma prática pedagógica reflexiva, móvel, histórica e ética.

3.2 Formação continuada de Professores e Condições de Trabalho: Existem motivos para continuar?

A educação não é neutra. Não há como pensar as práticas pedagógicas e deixar de mencionar outro elemento importante na constituição dessas práticas, qual seja: a formação dos professores. A formação dos professores é, sem dúvida, indispensável para implementar uma política de melhorias na educação básica, no entanto, essa formação deve ser voltada

para o despertar da consciência crítica dos estudantes e, não a mecanização e adaptação deles. Nesse sentido, refletir e colocar em discussão aspectos que atuam no processo de formação inicial é uma forma de observar como essa formação está sendo realizada e a quais objetivos atende. Assim, cabe questionar: que tipo de professor as universidades públicas estão formando? Será que temos em “mente” que os professores da educação básica ao se tornarem responsáveis pela formação de crianças e jovens estão “moldando” o futuro de nossa sociedade?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) estabeleceu que estatutos e planos de carreira devessem garantir o ingresso ao magistério por concurso público, aperfeiçoamento profissional com licença remunerada, progressão na carreira baseada na titulação e uma carga de trabalho que possibilite um período reservado aos estudos. No entanto, que acontece atualmente na maioria das escolas brasileiras ficam muito distantes do que preconizam esse documento oficial, visto que, em diversas pesquisas é verificado que em vários momentos da história da educação no Brasil, foram realizadas reformas que favoreceram a fragilização do trabalho docente e precarização das condições de trabalho (Sampaio & Marin, 2004).

As condições salariais dos professores no Brasil não correspondem a formação exigida, tampouco, as responsabilidades sociais implicadas no trabalho docente. Nessa perspectiva, os salários quando comparados ao de outras profissões que exigem nível superior, não são atraentes. Assim sendo, para Sampaio & Marin (2004) para melhorar o ensino no país, faz-se necessário melhorar em primeiro lugar a qualidade de vida dos professores da educação básica.

O ensino superior, especificamente, o que ocorre na universidade pública ocupa um fator importante para a consolidação de uma educação mercadológica. O compromisso da universidade deveria ser com o humano, com a sociedade, no entanto, estamos percebendo que os interesses da universidade pública não contemplam tais aspectos. Estudos recentes afirmam que as condições de trabalho e formação acadêmica possuem fortes influências nas práticas pedagógicas dos professores (Demo, 2011).

Nesse viés de entendimento, acreditamos que a formação inicial sozinha não pode garantir uma prática pedagógica eficaz nas salas de aula, visto que, faz-se necessário que o professor se volte para uma formação contínua, pois, no cotidiano da escola surgem novos desafios e, muitas vezes, o que é aprendido nas universidades não é suficiente para preparar os professores para a realidade escolar (Tardif, 2002).

As condições de trabalho e a desvalorização social da docência prejudicam de forma danosa a identidade dos futuros professores. As políticas públicas devem em primeiro lugar, investir na formação continuada dos professores e em suas condições de trabalho, para Giesta (2001):

Cada vez mais, estudiosos com preocupações voltadas para a educação escolarizada admitem a crise de identidade profissional dos professores e a necessidade de uma avaliação crítica de sua formação inicial de contínua. Constata-se dia a dia uma contradição entre o que os professores diariamente fazem na escola e o que eles querem ou pensam que querem fazer, causando uma insatisfação docente, que alguns expressam pela apatia, pelo desânimo e, outros, pelo esgotamento (Giesta, 2001, p. 33).

A insatisfação dos professores com relação ao seu futuro é o que aumenta a cada ano a falta de interesse de estudantes da educação básica de seguirem a docência como profissão. Nesse sentido, existe um grande abismo entre as propostas teóricas e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. As contradições presentes na profissão e as péssimas condições de trabalho influenciam de forma decisiva no cotidiano escolar (Tardif, 2002).

Em 1974 o Psicólogo Americano Freudenberger publicou pela primeira vez nos Estados Unidos um artigo sobre a síndrome de burnout. Para a Psicologia essa síndrome é multidimensional e passa por etapas, quais sejam: exaustão emocional, desumanização e desinteresse pela realização profissional, nessa perspectiva, a síndrome seria o modo incorreto do organismo enfrentar a cronificação do estresse ocupacional. Sendo assim, pode-se inferir que, qualquer profissão está propensa a desencadear um processo de burnout. Vale ressaltar, algumas das profissões onde o emocional está constantemente envolvido podem possuir um risco maior de desenvolver a doença, como por exemplo, a docência.

De acordo com Demo (2011) são três os sintomas principais da síndrome de burnout: exaustão emocional, onde a pessoa sente que não pode dar mais nada de si mesma, avaliação negativa de si mesmo ou sentimentos e atitudes muito negativas, como certo cinismo na relação com as pessoas do seu trabalho, depressão e insensibilidade com quase tudo e todos, até como defesa emocional e, finalmente, manifesta sentimentos de falta de realização profissional no trabalho, afetando a eficiência e habilidade para realização de tarefas, além de não se adequar à organização. Além disso, demonstra apatia extrema e desinteresse, causados, geralmente, pela pouca autonomia no desempenho profissional, problemas de relacionamento com as chefias, problemas de relacionamento com colegas ou clientes, conflito entre trabalho e família, sentimento de desqualificação e falta de cooperação da equipe.

As péssimas condições de trabalho enfrentadas por grande parte dos professores brasileiros podem afetar as práticas pedagógicas. As questões relacionadas ao salário e a carreira são primordiais para compreender a constituição de um exercício profissional, além disso, é necessário mencionar que a desvalorização política da docência repercute de forma incisiva na sua desvalorização social (Demo, 2011).

A desvalorização do trabalho docente, bem como os poucos investimentos na formação dos professores podem levar ao desenvolvimento de síndromes como a de burnout. Vale mencionar que, aos professores é atribuída a responsabilidade, praticamente exclusiva, pela qualidade do ensino, visto que, o reconhecimento do trabalho docente é totalmente desproporcional ao esforço demandado por esses profissionais que são abandonados pelo poder público e pela sociedade (Lima, 2016).

4 LOCAL DA PESQUISA

4.1 O município de Prado-Bahia

Prado se localiza no extremo sul da Bahia, a 795 km da capital Salvador, surgiu de um povoado indígena à margem do Rio Jucuruçu e começou a aparecer como localidade no ano de 1755, quando se elevou a categoria de vila. Nessa perspectiva, vale mencionar que para os moradores de Prado a história desse lugar começa no ano de 1500, no momento em que o Brasil é descoberto (Brasil, 2014).⁴

A criação da vila de Prado aconteceu no momento de nova orientação do rei de Portugal para o tratamento de índios que habitavam o litoral do descobrimento. Essa modificação colocou Prado em um papel estratégico, formando junto com outros povoados transformados em vila na mesma época, uma espécie de barreira contra os ataques dos grupos indígenas que resistiam à dominação dos brancos (Brasil, 2014).

Prado foi se desenvolvendo e, no ano de 1775 foi elevada a condição eclesiástica com a criação da freguesia de Nossa Senhora da Purificação do Prado. Já no início do século XIX, o crescimento foi impactado pelos conflitos com os índios, desse modo, o progresso começa a se acelerar em 1884 quando chegam as famílias de outros municípios e abrem-se as primeiras estradas para as tropas. Por volta de 1884 a chegada de outras famílias iniciou o progresso construindo-se a Casa da Câmara e no ano 1886 Prado é elevada a condição de cidade (Brasil, 2014).

O turismo é o fator que movimenta a economia da cidade de Prado, que se expressa nos espaços públicos, praças e principalmente nas praias. Nesse contexto, os 84 km de praias trazem os turistas durante o verão, desse modo, a relação da natureza com o turismo cultural abrange fatores econômicos, sociais e políticos. No que se refere ao fator econômico, o retorno financeiro pode ser gerado pelas atividades de agricultura e pesca, pois, quando a comunidade possui identificação com os bens culturais, torna-se importante para a memória coletiva por meio do que pode produzir.

No ano de 2016 a população de Prado do acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contava 29.273 habitantes. Ainda segundo o mesmo censo 56.01% vivem em zona urbana e 43,99% em zona rural. De acordo com o site Atlas Brasil a proporção de

⁴ Essas informações foram recolhidas do livro *Prado, História e Natureza* publicado no ano de 2014, nessa obra, existem relatos e provas de que no dia 21 de abril de 1500 Pedro Álvares Cabral se encontrava em Prado, em uma praia denominada Barra do Cahy. Então, o local exato do descobrimento deveria ser Prado, não Porto Seguro, aonde Cabral só chegaria um dia depois, sustentam historiadores e a própria carta de Caminha.

jovens e crianças que frequentam a escola é de 94, 32% no ano de 2010 e a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 77,15%.

4.2 Contextualização e caracterização da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães: aspectos geográficos, históricos, socioeconômicos.

A Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães está localizada no bairro São Brás em Prado, no extremo sul da Bahia. Esta instituição representa a realidade da maioria das Escolas do Nordeste, uma região com elevado nível de pobreza, onde encontramos os piores índices de falta de estrutura, notadamente nos espaços públicos. O diagnóstico elaborado em 1998, registrado no Plano Nacional de Educação, (PNE) sobre a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino indicou que das 4.153 escolas sem abastecimento de água, 84% delas se situavam no Nordeste. Indicou, ainda, que metade dos 58% das crianças que frequentam escola sem sanitário público, também residem no Nordeste.

Com o surgimento do bairro São Brás no ano de 1995, surge também a necessidade de uma instituição escolar para atender aos moradores. Assim, em uma pequena construção na Avenida Wilson Alves Sousa iniciou o funcionamento da Escola Solidariedade Cristã com apenas uma sala e dois funcionários. No ano de 1997, a escola contava com 176 alunos, 01 sala e 8 funcionários. Já em 1999, no local onde ficavam as duas salas foi construído um prédio utilizando também um terreno doado pela Pastoral da Criança.

No dia 22 de fevereiro de 1999, foi inaugurada a Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães em homenagem ao deputado que faleceu no ano anterior. A escola contava com 5 salas e atendia a 406 alunos e 32 funcionários. Em 2002, foi construída a varanda na frente da escola que possibilitou comportar 500 alunos, nesse mesmo ano, a escola começou a oferecer o 3 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No Ano de 2003, a escola contava com 19 turmas, desse modo, devido o aumento da demanda de alunos, uma casa próxima a escola foi alugada para suprir a necessidade de espaço. Atualmente, no que se refere a estrutura física da Escola Municipal Luís Eduardo Magalhães são 08 salas de aula, sala de informática, secretaria, cantina, 02 banheiros, depósito de material de limpeza, e de merenda, área de serviço, corredor e área livre.

Para desenvolver as atividades educacionais a escola conta com 2 aparelhos de televisão, 01 vídeo, 02 DVDs, 01 retroprojetor, 02 computadores com impressora, 01 máquina digital, 02 mimeógrafos, materiais pedagógicos como jogos, biblioteca com 400 livros e uma cozinha com todos os equipamentos para a merenda escolar.

A escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo aproximadamente 585 alunos, distribuídos nas modalidades de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos em um total de 19 turmas. A escola atende a uma população de classe social baixa, proveniente dos bairros vizinhos: São Sebastião, Cosme e Damião, Conjunto Antônio Barreto da Silva, Portal do Prado, Portelinha e Zona Rural. A escola reflete uma realidade comum a todas as escolas públicas brasileiras, visto que, os estudantes são oriundos de lares desestruturados, dessa forma, são marcados por falta de emprego, alcoolismo e uso de drogas.

A equipe conta com 18 professores, uma diretora e uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, um secretário, uma auxiliar de secretaria, 08 serventes, um porteiro e 02 vigilantes. As reuniões de planejamento são realizadas coletivamente em cada turno, com intervenção da coordenação pedagógica e direção que junto aos professores buscam discutir e buscar formas de organização do ensino. Uma das principais dificuldades encontradas na escola é a falta de participação da família no processo de ensino dos filhos.

A situação das escolas municipais do município de Prado de forma geral não é boa, como é o caso da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. O diagnóstico realizado recentemente pelo colegiado desta escola desvelou a existência de problemas político-sociais graves que condicionam a vida do entorno da escola. As principais questões referem-se à falta de: segurança nas comunidades; de saneamento básico; atendimento à saúde; serviço de transporte que atenda às necessidades da demanda populacional.

4.3 O perfil dos Estudantes

Os estudantes da escola residem nas proximidades e são oriundos, em sua maioria, de famílias desestruturadas, com baixa ou nenhuma renda. Apesar de serem oriundos de famílias muito pobres, convivendo de perto com a miséria, a violência e as drogas, eles não apresentam comportamentos agressivos, porém, possuem poucas perspectivas de futuro social e profissional. Demonstrem ter poucos cuidados com o corpo e com o espaço físico ao seu redor, o que reflete sua condição social.

As dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses estudantes são grandes e perpassam desde a falta de interesse deles até a ausência de acompanhamento da família, o que remete a escola ao papel de incentivadora e promotora dessa aprendizagem de uma forma solitária. É possível observar que, apesar de muitas vezes frequentarem a escola desde a

Educação Infantil e permanecerem até o final do Ciclo, esses estudantes continuam quase sempre com as mesmas dificuldades que se dão justamente pela falta de leitura.

4.4 O Projeto Político-pedagógico da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães foi reestruturado no primeiro semestre de 2009, desse modo, as informações do documento estão antigas, justamente por isso, a maior parte dos dados que colhemos para esse estudo foi por meio da observação e registro em um diário de campo. O PPP dessa escola objetiva a criação de um espaço social onde ocorra a reflexão sobre o conhecimento historicamente produzido que favoreça ao aprendizado dos estudantes a compreensão da sociedade em que estão inseridos, com perspectivas de transformação do meio ambiente.

O processo para essa reestruturação do PPP está sendo cuidadoso e lento pela preocupação de ser participativo e democrático, de acordo com o modelo de gestão atual. Esse projeto tem em vista contribuir com a formação holística do educando e, assim, busca proporcionar-lhes, tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais como a leitura, a escrita e conteúdos educativos que envolvam conceitos, atitudes e valores, pois só assim o ser humano articula-se para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento de sua comunidade, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões conscientes e continuar a aprender, mesmo fora do ambiente escolar.

O corpo administrativo e organizacional, assim como toda a comunidade escolar, compreende que não há trabalho bem feito e organizado com perspectiva de sucesso, sem um projeto, um princípio, um planejamento. Assim, o PPP foi elaborado e provado por representantes de todos os segmentos que compõem esta escola, com o objetivo de comprometimento social através de ações pedagógicas concretas que concentrem todas as forças da comunidade em uma meta maior: o efetivo exercício da cidadania por meio de uma educação de qualidade.

Os objetivos estabelecidos no PPP atual tiveram como base compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direitos e deveres politicamente civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro, e exigindo para si o mesmo, através da apropriação do saber sistematizado oferecido na escola.

Tabela 2: Diagnóstico da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães

Objetivo	Meta(s)	Prazo	Responsável (is)	Status
Aceitar e respeitar as diferenças individuais	Encontros e oficinas para promover a integração do grupo	Trimestralmente	Gestores e coordenador	Precisa melhorar
Disciplina e tratamento adequado aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia da escola respeitando os direitos legais	Estudo de documentos legais vigentes que tratam dos direitos e deveres dos diversos segmentos da escola desde o diretor até a comunidade escolar	Trimestralmente	Gestores e coordenador	Precisa melhorar
PPP definido e conhecido por todos na escola	Revisão coletiva do Projeto Político para que todos tenham conhecimento do que trata o documento	Não está ocorrendo	Gestores e docentes	Precisa melhorar
Planejamento	ACs Acompanhados pela coordenação	Semanal	Gestores e coordenador	Manutenção
Avaliação transparente e variada com acompanhamento da aprendizagem	Elaboração, preenchimento e devolutiva de documentos avaliativos processuais de acompanhamento de aprendizagem	Bimestral	Gestores, coordenador e docentes	Crítica
Orientações para a alfabetização inicial com práticas alfabetizadoras efetivas e processos bem acompanhados	Capacitação dos docentes e coordenador na escola pela Equipe da Secretaria nos ACs e/ou momentos agendados	Bimestralmente	Gestores, coordenador, equipe da SEDUC e docentes	Crítica
Participação efetiva da comunidade escolar e local	Encontros, reuniões. Eventos, mutirões com participação de todos para discutir, informar e colaborar com demandas da escola.	Durante o ano letivo	Comunidade escolar e local	Precisa melhorar
Formação inicial e continuada	Participar dos estudos na escola e dos cursos e capacitações.	Durante ano letivo	Gestores, coordenadores, docentes e SEDUC	Precisa melhorar
Equipe escolar suficiente e assídua	Solicitar da Secretaria de educação municipal funcionários de acordo com as necessidades, cobrar assiduidade e cumprimento de carga horária de acordo com Regimento.	Durante ano letivo	Toda a comunidade escolar	Precisa melhorar
Ambiente escolar suficiente, de qualidade e bem aproveitado	*Solicitar reforma para adequação do ambiente físico; *Promover atividades com comunidade escolar e parceiros pra possíveis melhoramentos	Até dezembro	Comunidade escolar, comunidade local e possíveis parceiros	Precisa melhorar
Preocupação atenta às faltas dos estudantes e com a evasão escolar	*Promover debates com docentes no sentido efetuar ações para diminuir as faltas; *Efetivar as ações elencadas; *Avaliar os resultados obtidos; *Encontrar e comunicar aos responsáveis dos evadidos as implicações legais dessa	Durante todo o ano letivo	Gestores, coordenador e docentes	Crítica (manutenção)

	atitude; *Encaminhar ao Ministério Público			
--	--	--	--	--

Fonte: Pesquisa de Campo, Prado-Bahia-Brasil, 2017.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO

Essa pesquisa teve como universo pesquisado o corpo docente e discente da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães localizada no município de Prado-Ba. Nessa escola as modalidades oferecidas são: ensino fundamental e educação de Jovens e adultos. O quadro docente da escola se constitui de 18 professores, 01 diretor, 02 coordenadores e 540 alunos.

A importância da fase exploratória compreende algumas etapas, quais sejam: a escolha do objeto analisado; delimitação do problema e definição dos objetivos; construção do marco teórico conceitual; coleta de dados e exploração do campo. Nessa perspectiva, um guia pode compreender os dados coletados por meio dos questionários e grupo focal para verificar se a prática pedagógica dos professores e sua relação com as necessidades contextuais dos alunos.

De acordo com Tardiff (2002), quando analisamos o “saber experiencial” das professoras e as práticas pedagógicas, faz-se necessário investigar os percursos da formação profissional e saberes das experiências na profissão. Nessa perspectiva, vale ressaltar que uma seleção adequada de sujeitos é aquela que pode abranger a totalidade dos problemas.

Na pesquisa em questão, o número de sujeitos não foi definido por “inclusão progressiva”, ou seja, tivemos, *a priori*, uma preocupação em determinar um quantitativo dos sujeitos, dessa forma, a seleção surgiu espontaneamente e, de acordo com as evidências sobre a “totalidade” do problema investigado, sendo concluída pelo critério de saturação. Baseando-se na seleção dos critérios para o estudo, foram definidos o número de 18 professores que atuam no Ensino Fundamenta da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. O método utilizado no processo de análise pode ser compreendido como a essência ou o ponto principal da investigação. Nessa perspectiva, compreendemos que essa etapa é um ponto importante que compõe o processo investigativo e possibilita aproximar a realidade social do objeto de estudo.

5.2 FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa pesquisa compreende-se a investigação como um processo onde a pesquisadora possui uma atitude teórica de busca, objetivando definir um processo inacabado e permanente. Nesse sentido, pode-se inferir que o estudo possibilita aproximações sucessivas de uma realidade permeada de carga histórica. Para investigar as práticas pedagógicas e as

necessidades contextuais dos alunos, adotaremos o estudo de caso, visto que, tal método analisa um fenômeno a partir do que ele é proporcionando comparações e confrontos de diferentes concepções teóricas.

Esse estudo é classificado de acordo com o seu objetivo, visto que, como pesquisa aplicada faz uma reflexão sobre um problema específico, envolvendo verdades e interesses locais. Nessa perspectiva, a coleta de dados envolve levantamento bibliográfico, entrevista com grupo focal e questionário semiestruturado. As técnicas utilizadas para a coleta de dados aliadas a observação sistemática, são consideradas técnicas para ampliar a realidade. Assim, foram realizadas as entrevistas, seguidas de análise. Vale destacar o fato de que os professores investigados serem conhecidos por se tratar de colegas de trabalho, tenha facilitado as relações para a pesquisa.

As entrevistas são fontes que servem para recolher os dados com profundidade. Nesse âmbito, vale destacar que delas derivam as histórias que fidelizam a perspectiva do entrevistado por meio de histórias nas quais o sujeito utiliza linguagem espontânea dos acontecimentos. Assim sendo, o grupo focal proporciona aos entrevistados o relato de pensamentos e opiniões que corriam o risco de serem ocultadas em questões fechadas (Minayo, 2002).

A técnica de entrevistar, seja por meio do questionário ou de entrevistas narrativas, possibilitou escutar e registrar o que foi dito, no entanto, ficou subentendido, através dos gestos, expressões faciais e movimentos corporais, que ultrapassaram o dito. A técnica mais utilizada em pesquisas empíricas é a entrevista, pela possibilidade que o pesquisador possui de obter informações fiéis aos discursos dos entrevistados. Nesse contexto, vale ressaltar que a entrevista deve estar comprometida em encontrar respostas para os objetivos do estudo (Gil, 2010).

A integração dos saberes à prática profissional dos docentes ocorre por meio da socialização. Nessa perspectiva, as experiências de socialização podem acontecer antes de o professor se ingressar na carreira, sendo assim, os saberes do professor não se caracterizam por uma construção individual; o saber profissional possui origens diversas e deve ser compreendido ao ser considerado em todos os aspectos (Tardiff, 2002). De acordo com os autores Bogdan & Biklen (1994), o estudo qualitativo pode apresentar algumas características, tais como:

É no contato direto do pesquisador com o objeto de estudo que os dados são obtidos, considerando que as ações são melhor compreendidas quando observadas no contexto do acontecimento; os dados são essencialmente descritivos quando obtidos

por meio de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos e demais registros oficiais; o problema é analisado com ênfase no processo em que ocorre, por meio das atividades e procedimentos cotidianos (Bogdan & Biklen, 1994, p.82).

Nesse sentido, seguindo tais premissas que caracterizam uma investigação qualitativa, a pesquisadora estará incluída no contexto a ser investigado, interagindo com os participantes da pesquisa, preocupada com a totalidade das relações. Desse modo, estará analisando todo o processo, e não somente os resultados.

5.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio da pesquisa focal e dos questionários aplicados no período de julho e agosto de 2017 com uma população de 18 professores, 02 coordenadores, 01 diretor e 224 alunos. O critério de seleção para escolher os 224 alunos de uma população de 540, foi o de serem alunos da pesquisadora, desse modo, esse critério facilitou a pesquisa dada a proximidade com os alunos.

Vale ressaltar, que o estudo foi conduzido por princípios fenomenológicos, tanto na postura da pesquisadora durante a coleta dos dados quanto na análise dos resultados. Para efeito de sistematização, o percurso da pesquisa é apresentado em duas etapas: no primeiro momento realizou-se a fundamentação teórica, já no segundo momento, foi descrita a trajetória metodológica, desde o contato com os professores da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães até a coleta dos dados por meio do questionário e entrevista.

5.4 LOCAL DA PESQUISA

Esse estudo foi realizado na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada no município de Prado, extremo sul da Bahia. A escola se encontra localizada no bairro São Brás no município de Prado-Ba.

5.5 VALIDAÇÃO

A validação do instrumento da pesquisa, foi realizada por 5 professores doutores em Educação. Sendo que foram 02 paraguaios, 02 brasileiros e 1 espanhol. Desse modo, esses professores avaliaram a construção do questionário semiestruturado, observaram a pertinência ou não dos itens de construção do instrumento de pesquisa.

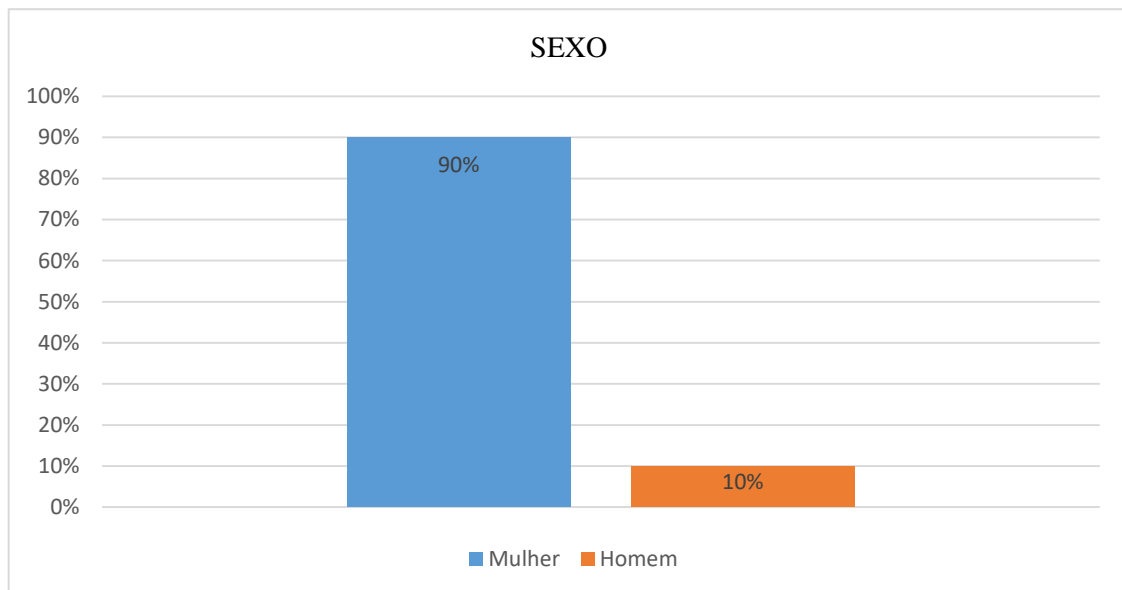
Os professores avaliadores tinham a possibilidade de tecer comentários, sugestões, acrescentar ou eliminar questões que julgassem adequadas ou pertinentes. Nessa perspectiva, para observar a eficiência do instrumento de coleta de dados junto à população investigada foram aplicados 08 questionários como prova piloto junto a uma população semelhante aos pesquisados, desse modo, o resultado positivo que determinou a utilização desse instrumento como favorável a um resultado aceitável à pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para verificar as práticas pedagógicas e sua relação com as necessidades contextuais dos alunos, foi utilizado um questionário semiestruturado e entrevista por meio de grupo focal. As entrevistas aconteceram na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada no município de Prado-Ba, nos meses de julho e agosto de 2017. A pesquisa de campo incidu em duas etapas, observação das aulas ministradas pelos professores entrevistados e realização das entrevistas divididas em dois grupos, quais sejam: questionário aplicado aos 18 professores da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães e um questionário aplicado a 01 diretor, 02 coordenadores e 224 alunos.

Quanto aos dados de identificação desses sujeitos sociais, fazendo-se uma relação entre as duas variáveis, sexo (gráfico 1) e faixa etária (gráfico 2) observa-se que houve predominância feminina, atingindo um percentual de 90% e apenas 10% masculino, como é mostrado no gráfico 1.

Gráfico 1: Identificação dos professores



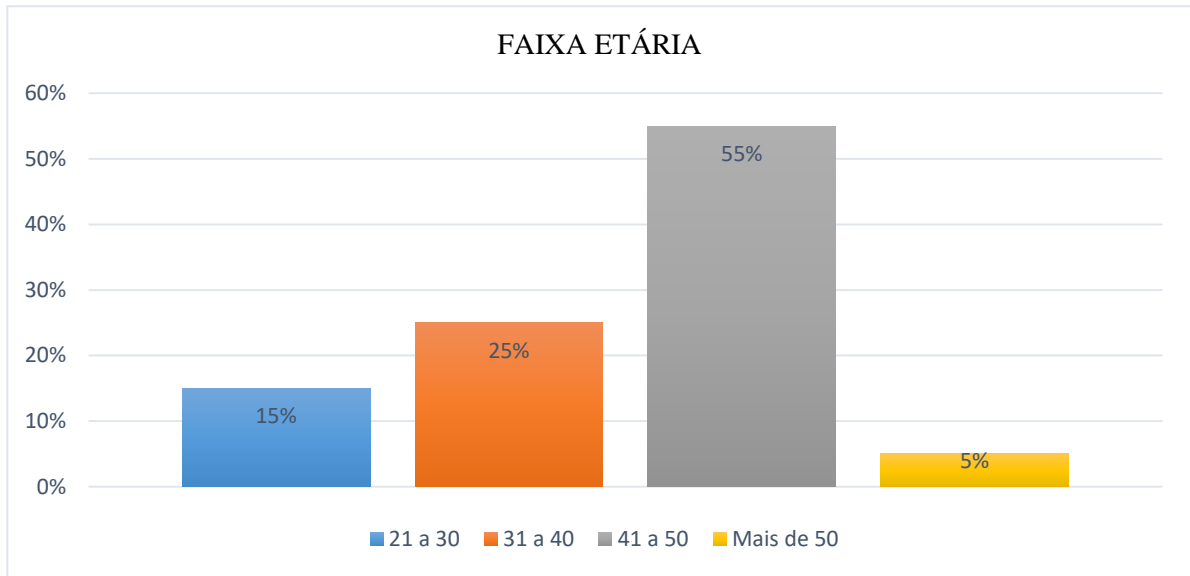
Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães é possível verificar uma maior predominância de mulheres na docência, vale mencionar, que esse cenário também é encontrado em grande parte do Brasil. De acordo com Vianna (2001) ao longo do século XX, a profissão de professor foi assumindo um caráter feminino, visto que, atualmente na Educação Básica que é constituída da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio a presença das mulheres é alta quando comparadas as outras profissões. De acordo com os

dados do primeiro Censo do professor, 14,1% dos docentes brasileiros são homens e 85,7% são de mulheres.

Dos sujeitos entrevistados, mais de 55% possuem idade entre 41 e 50 anos, 25% estão entre 31 e 40 anos, 15% entre 21 e 30 anos e apenas 5% possuem mais de 50 anos de idade, como mostra o gráfico 2.

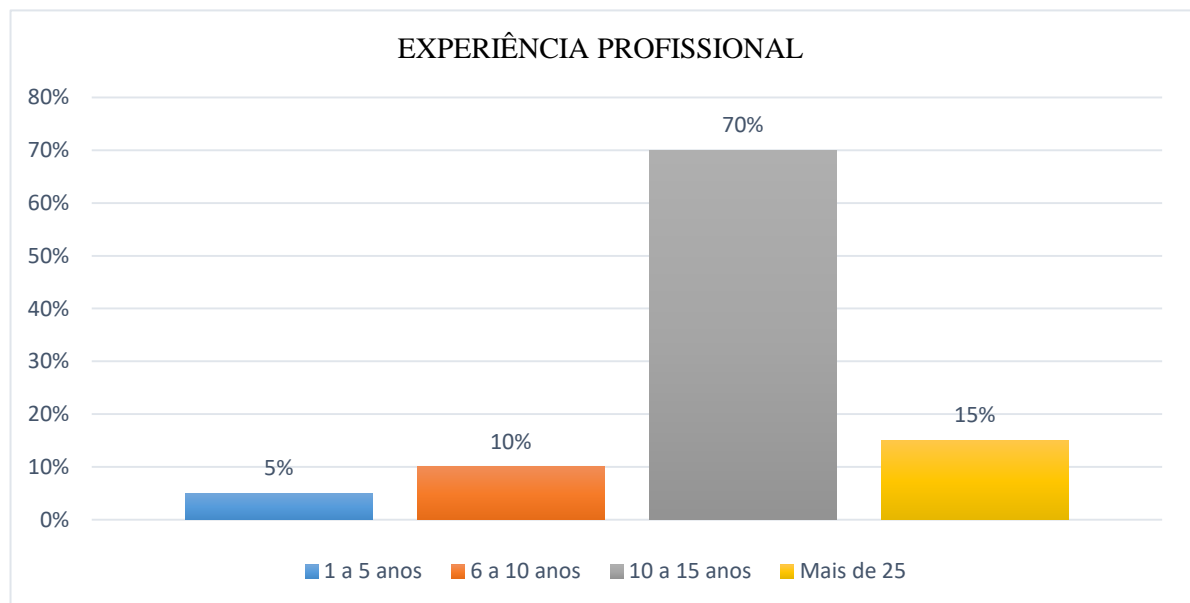
Gráfico 2: Idade dos entrevistados



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

No gráfico 3, apresenta-se o resultado da experiência profissional dos professores entrevistados, desse modo, observa-se que 70% dos entrevistados possuem entre 10 e 15 anos de experiência profissional.

Gráfico 3: Experiência profissional dos professores entrevistados



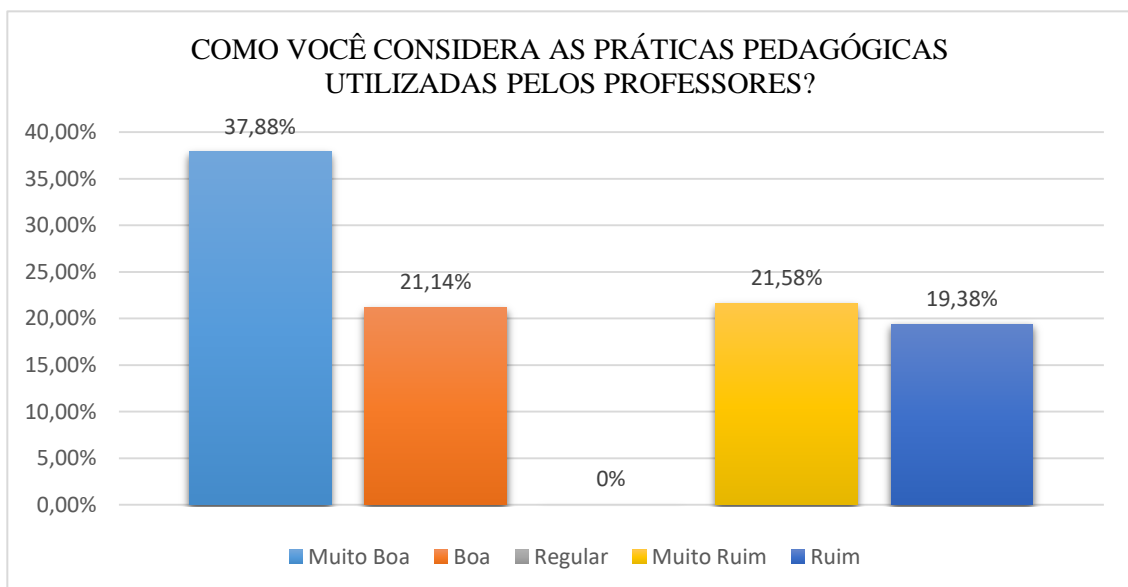
Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

De acordo com esse estudo, 10% dos professores entrevistados possuíam entre 6 e 10 anos de experiência docente, 5% de 1 a 5 anos e 15% mais de 25 anos. Nesse sentido, pode-se afirmar que as maiores partes dos entrevistados possuem uma vasta experiência docente, assim, as práticas pedagógicas desses sujeitos foram “aceradas pela experiência”. De acordo com Tardif (2002) os saberes experienciais vinculam-se a outros saberes e não devem ser vistos como um fenômeno isolado, visto que, se relacionam com os saberes profissionais, disciplinares e curriculares e com a prática exercida durante o exercício do magistério.

Nesse estudo, ao ouvir as vozes dos professores da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, foi possível ouvir também a ressonância de vidas profissionais carregadas por “marcas pedagógicas” que aconteceram durante o transcurso do trabalho docente. Portanto, pode-se inferir que os saberes da docência são um dos principais aspectos para definir as práticas pedagógicas e sua relação com as necessidades contextuais dos alunos.

No gráfico 4, são apresentados o resultado da pesquisa de campo realizada por meio do questionário aplicado aos 224 estudantes, 01 coordenador e 01 diretor da escola investigada. Assim, 37,88% dos entrevistados afirmaram que consideram a prática pedagógica utilizada pelos professores da escola “muito boa”, desse modo, foi possível verificar a aceitação dos estudantes, diretor e coordenador das práticas utilizadas. Já 21,14% acreditam que é “boa”, 21,58% dizem que a prática pedagógica é “muito ruim” e 19,38% pensam que as práticas são “ruim”. Assim, pode-se afirmar que as aceitações das práticas pedagógicas não ocorrem de forma satisfatória para uma parte considerável dos sujeitos pesquisados.

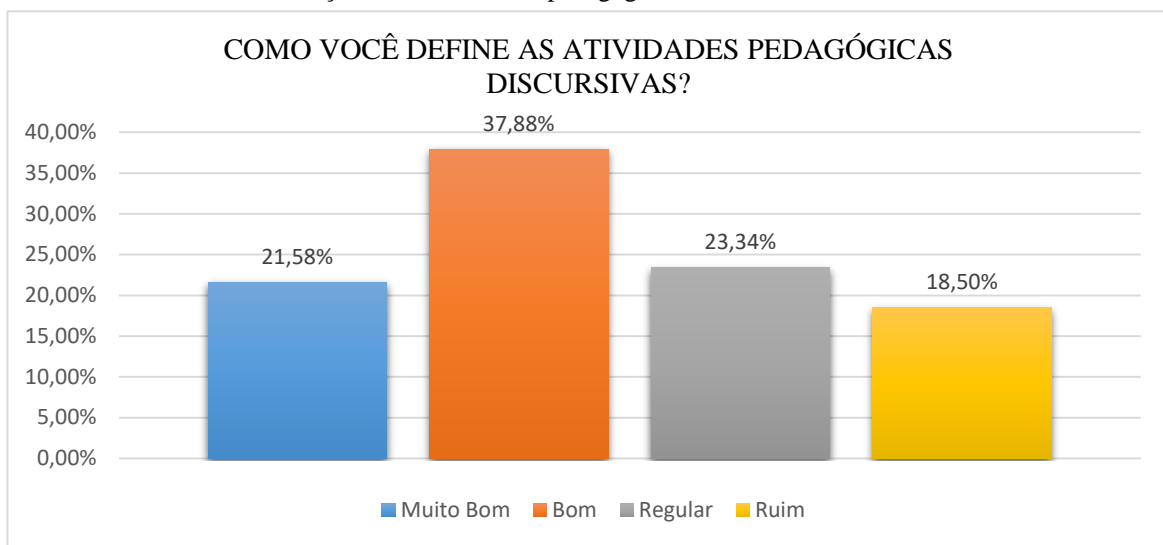
Gráfico 4: Alunos, coordenador e diretor sobre as práticas pedagógicas



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

No gráfico 5 os entrevistados foram questionados sobre o nível de satisfação com relação às atividades pedagógicas discursivas, desse modo, um percentual de 37,88% responderam que são “muito boas”, 21,14% afirmaram que são “boas”, 21,58% assinalaram a alternativa “muito ruim” e 19,38% marcaram a opção “ruim”. Nesse sentido, pode-se inferir que a maior parte dos entrevistados acreditam que tais práticas funcionam, de acordo com Tardif (2002) o saber-fazer docente se relaciona de forma direta com a produção de um saber contínuo e cumulativo, assim, o resultado positivo dessas práticas podem ocorrer devido a experiência vivenciada durante a vida dos profissionais do magistério.

Gráfico 5: O nível de satisfação sobre atividades pedagógicas discursivas.



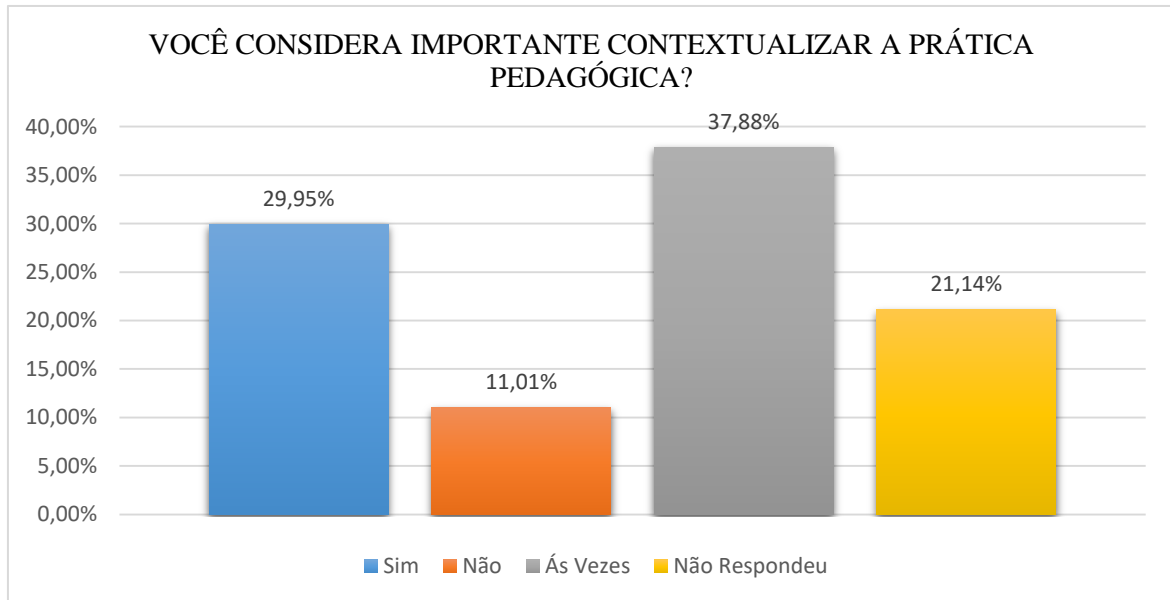
Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

O gráfico 6 apresenta o resultado da seguinte questão: *você considera importante contextualizar a prática pedagógica?* Na avaliação dos entrevistados 37,88% responderam que “as vezes”, 29,95% assinalaram a opção “sim”, 11,1%, não acreditam ser importante a contextualização das práticas pedagógicas e 21,14% não responderam. Os fundamentos teóricos de Freire (1979) postulam que ao pensar a ação docente, o professor precisa ser um aprendiz e um cético na sala de aula que convida todos os estudantes a serem curiosos, criativos e críticos, assim sendo, para esse teórico a prática pedagógica reflexiva deve se constituir a partir dos conhecimentos dos próprios alunos, do que eles querem e vivem. Portanto, por meio da prática pedagógica contextualizada torna-se possível ao professor ter acesso a suas consciências.

De acordo com a avaliação dos alunos, coordenador e diretor da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, somente “as vezes” a prática pedagógica merece ser contextualizada, nesse sentido, pode-se inferir que a escola é reflexo das vivências sociais,

assim, é fundamental um exercício constante de reflexão da ação desenvolvida desde a formação dos professores até sua ação efetiva na instituição escolar.

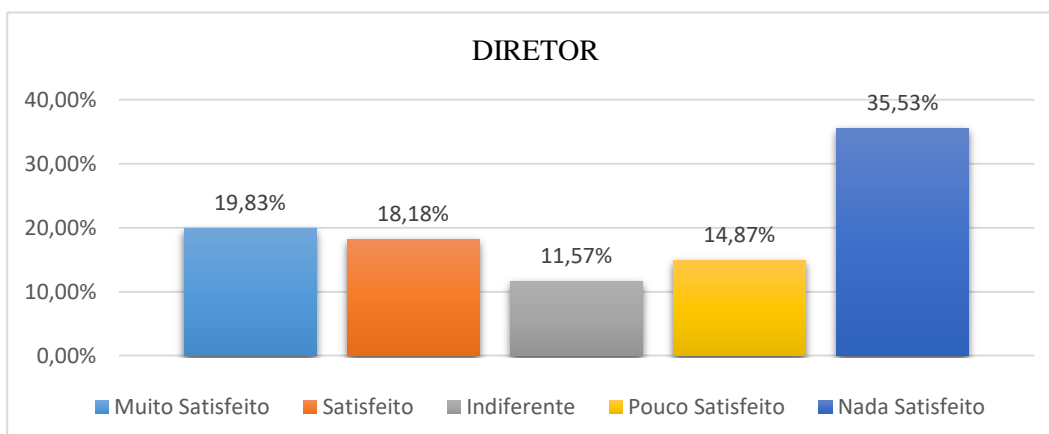
Gráfico 6: A importância da contextualização das práticas pedagógicas



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, realizou-se uma entrevista por meio de um questionário com 18 professores e alunos da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada em Prado-Ba. Assim, esse questionário teve como objetivo avaliar a satisfação dos professores e alunos com relação a escola, direção e coordenação. No gráfico 7, observa-se o resultado da primeira questão realizada aos professores e alunos. Os entrevistados afirmaram que 35,53% encontram-se “nada satisfeito”, 14, 87% “pouco satisfeitos”, 11,57% são “indiferentes”, 18,18% assinalaram a opção “satisfeitos” e apenas 19,83% revelaram estar “muito satisfeitos” com a direção. Portanto, pode-se inferir que não há uma gestão democrática na unidade escolar, desse modo, pode-se inferir que as vantagens de uma gestão escolar participativa, onde as decisões são tomadas em grupo, pode fortalecer a escola interna e externamente.

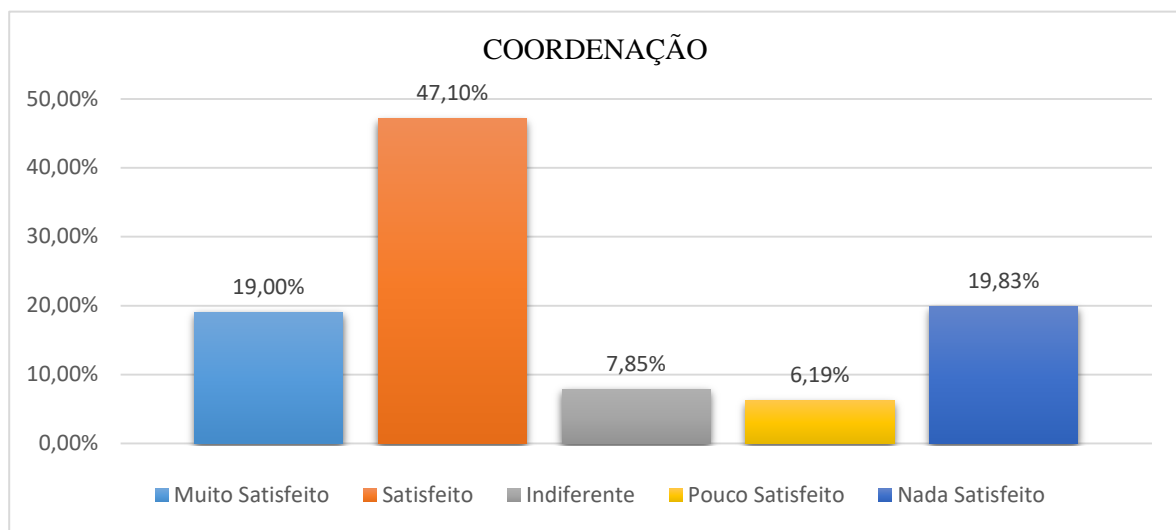
Gráfico 7: Avaliação de professores e alunos sobre a direção da Escola Municipal Luís Eduardo Magalhães.



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

A participação democrática no espaço escolar pode proporcionar uma transformação da realidade na qual estamos inseridos. Para verificar se essa participação está ocorrendo na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, os professores e alunos foram questionados sobre a coordenação da escola (gráfico 7). Assim, 19% assinalaram a opção “muito satisfeito”, 47,1% afirmaram estar “satisfeitos”, 7,85% “indiferentes”, 6,19% afirmaram estar “pouco satisfeitos” e 19,83% se encontram “nada satisfeitos” com a coordenação escolar.

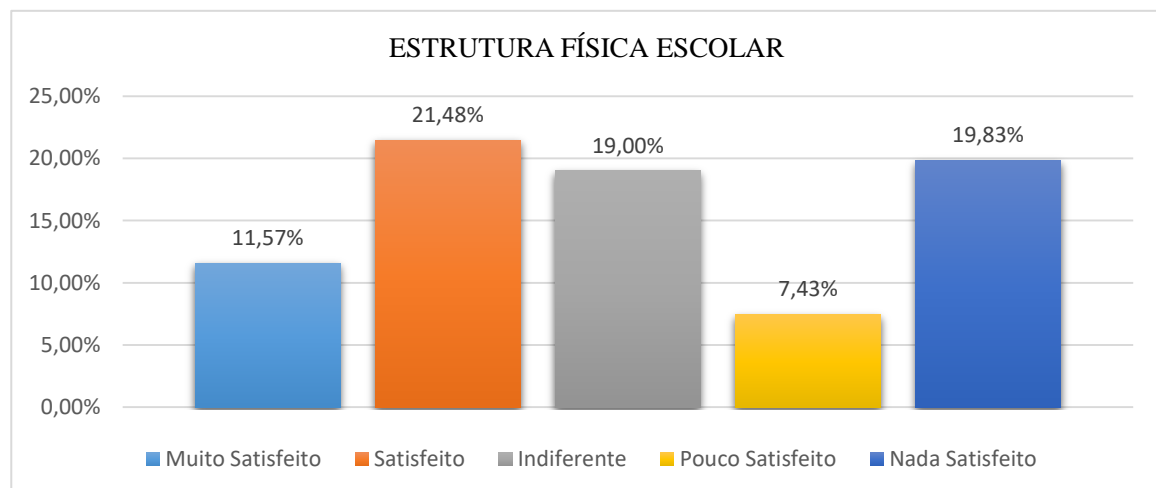
Gráfico 8: Avaliação de professores e alunos sobre a coordenação da Escola Municipal Luís Eduardo Magalhães.



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Os professores e estudantes foram questionados sobre a satisfação com relação a estrutura física da escola (gráfico 8). Assim, 11,57% estão “muito satisfeitos”, 21,48% estão “satisfeitos”, 19% são “indiferentes”, 7,43% “pouco satisfeitos” e 19,83% “nada satisfeitos”.

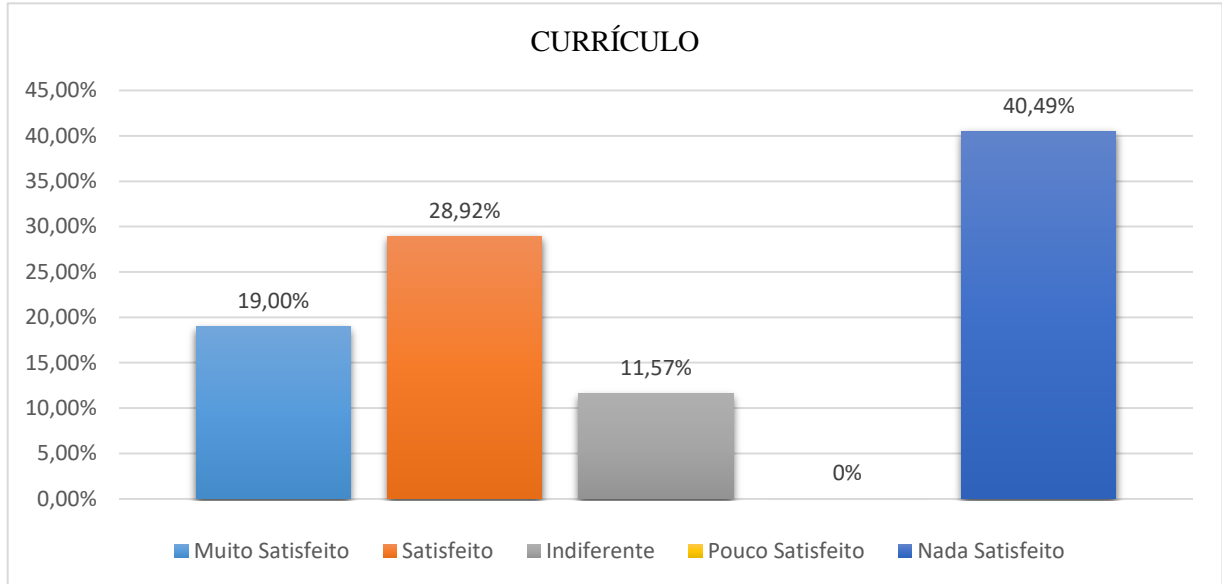
Gráfico 9: Avaliação de professores e alunos sobre a estrutura física escolar.



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

No que se refere ao currículo (gráfico 9) da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, pode-se observar que o nível de satisfação não foi bom. Assim, 40,49% disseram estar “nada satisfeito”, 29,92% assinalaram a opção “satisfeito”, 19% “muito satisfeitos” e 11,57% consideraram-se “indiferentes” ao currículo.

Gráfico 10: Avaliação de professores e alunos sobre o currículo da Escola Municipal Luís Eduardo Magalhães.



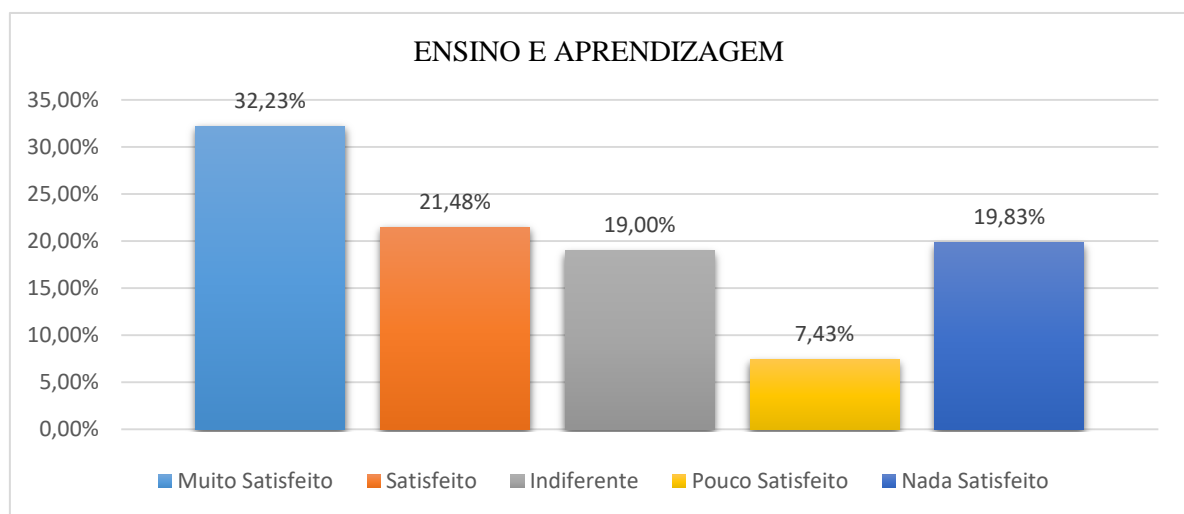
Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

O currículo é um documento de identidade, nessa perspectiva, está relacionado aos conhecimentos eleitos como formativos. Desse modo, ele poderá contribuir tanto para redução das desigualdades, como para o silenciamento de indivíduos ou grupos. O termo currículo se refere a curso ou corrida, assim, como um “curso a ser seguido” criou-se a ideia de que para ensinar era necessária uma sequência linear para a efetivação do aprendizado. No entanto, o currículo sempre existiu, pois, quando um professor passa a ensinar, envolve também: conteúdos, conhecimentos e relações estão presentes (Eugênio, 2004).

A ratificação do currículo básico restringe a formação dos estudantes, pois, possui como fundamento o “foco no básico”. Assim, frequentemente, utiliza-se um argumento para justificar a limitação ao básico, qual seja: para deter o conhecimento do mais complexo, precisa-se saber o básico primeiro. A população mais pobre depende totalmente da escola pública para aprender, igualmente, se o estudo for limitado em habilidades básicas, nisso resumiria a sua formação (Saviani, 1986). No que se refere a Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, cabe indagar: quais interesses orientam a concepção de currículo dos professores? E quais as relações de poder estão envolvidas no processo de estabelecimento do currículo? Tais questões surgiram a partir da pesquisa de campo devido a alta rejeição de professores e alunos com relação ao currículo.

No (gráfico 10) são apontados os resultados do nível de satisfação com relação ao ensino e aprendizagem na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. Desse modo, 32,23% afirmaram que se encontram “muito satisfeitos”, 21,48% se consideram “satisfeitos”, 19% é indiferente, 7,43% “pouco satisfeitos” e 19,83% estão “nada satisfeitos” com o ensino e aprendizagem. Os estudos em torno da prática docente têm garantido um espaço de relevância nas discussões no que tange às questões educacionais. Tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, esta prática tem sido uma preocupação necessária para se pensar processos de ensino-aprendizagem significativos e de qualidade.

Gráfico 11: Avaliação de professores e alunos sobre Ensino e Aprendizagem da Escola Municipal Luís Eduardo Magalhães.



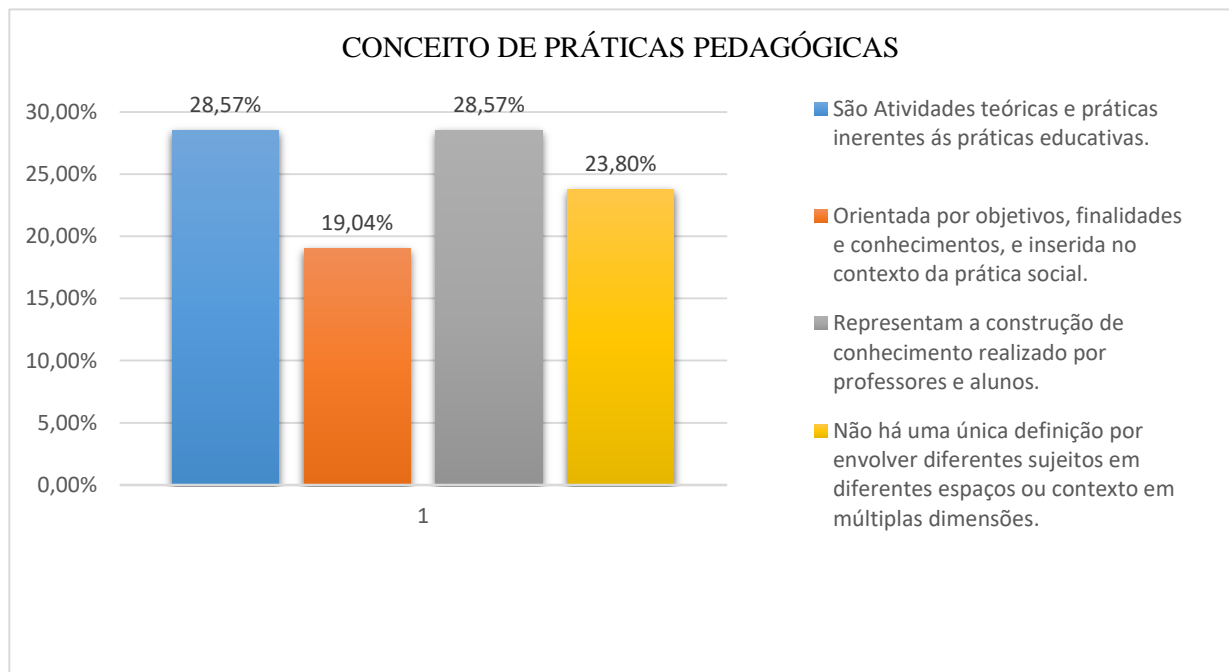
Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Os professores inserem sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que permite a diversidade de olhares, colaborando para a ampliação da construção de outros saberes. Como ficou evidenciado ao longo desta pesquisa teórica, o desenvolvimento das crianças por meio de uma prática pedagógica contextualizada possibilita uma aprendizagem por meio da vivência, ou seja, da realidade onde a criança está inserida. De sorte que, ao desvendar o mundo que a cerca, ela está, por assim dizer, se conhecendo e iniciando o desenvolvimento das suas potencialidades.

Assim sendo, na terceira etapa dessa pesquisa de campo realizou-se uma investigação por meio de um questionário com 18 professores que atuam na Escola Municipal Luís Eduardo Magalhães, localizada em Prado-Bahia. Com a finalidade de compreender as questões relacionadas às reflexões em torno do objeto de pesquisa que é analisar as concepções dos professores sobre práticas pedagógicas e sua relação com as necessidades contextuais dos alunos.

No gráfico 11, encontra-se o resultado da seguinte questão: *Para você o que é considerado um conceito coerente sobre práticas pedagógicas?* Nesse sentido, 28,57% dos professores responderam que as práticas são “atividades teóricas e práticas inerentes às práticas educativas”, 19,4% acreditam que são “orientadas por objetivos, finalidades e conhecimentos, inseridas no contexto da prática social”, 28,57% “representam a construção de conhecimento realizado pelos professores e alunos”, 23,80% disseram que “não há uma única definição por envolver diferentes sujeitos”.

Gráfico 12: Avaliação de professores sobre o conceito de práticas pedagógicas



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

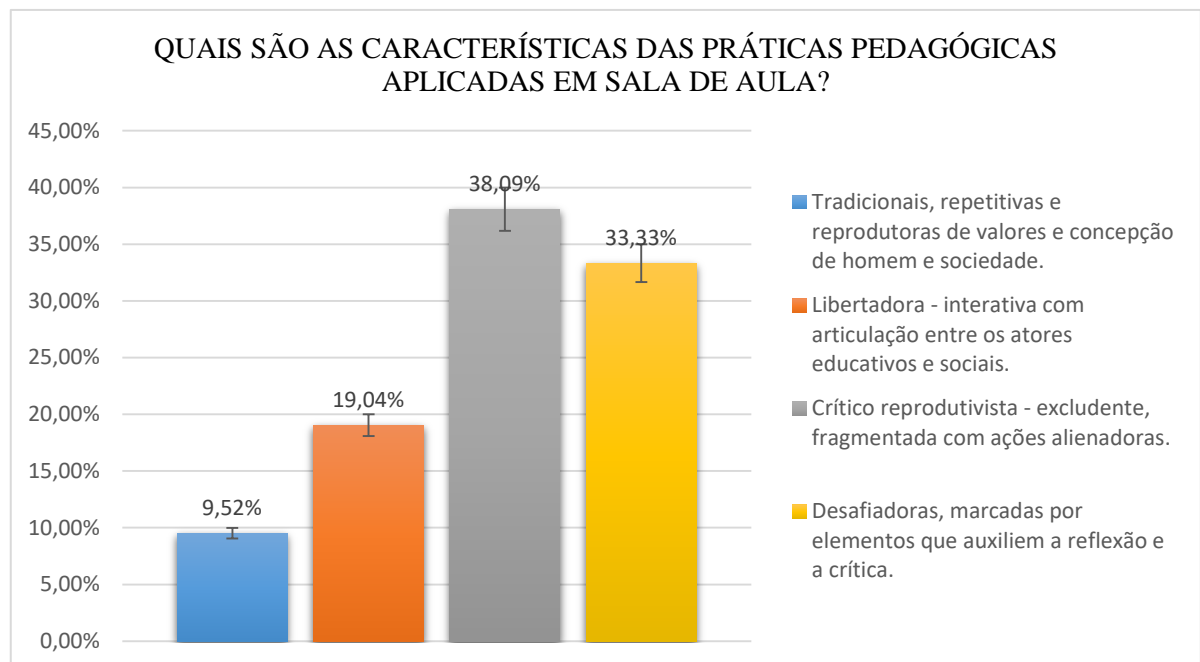
Na compreensão de Tardif (2002) o bom professor é aquele que conhece sua disciplina e programa, mas também, deve possuir conhecimentos relacionados às ciências da educação e a Pedagogia, nesse sentido, espera-se que os professores saibam desenvolver um saber prático fundamentado no contexto onde os alunos estão inseridos.

Nesse sentido, pode-se inferir que os professores da Escola Municipal Deputado Estadual Luís Eduardo Magalhães, percebem que as práticas pedagógicas representam a construção de conhecimentos realizados por professores e estudantes e são atividades teóricas e práticas. Já para Pimenta (1999) as práticas pedagógicas devem conter elementos essenciais, tais como: problematização, experimentação, confronto de ideias ou argumentos e partir da realidade dos alunos.

O gráfico 12, representa a resposta dos professores sobre as características das práticas pedagógicas aplicadas nas salas de aula, desse modo, 9,52% afirmam que se caracterizam por

“tradicionais, repetitivas e reprodutoras de valores e concepção de homem e sociedade”, já para 19,04%, são “libertadoras, interativa e com articulação entre os atores educativos e sociais”, 38,09% acreditam que são “crítico reprodutivista, excludente, fragmentada e com ações alienadoras”, 33,33% assinalaram “desafiadoras, marcadas por elementos que auxiliam a reflexão”. Com esse resultado podemos inferir que percebe-se a complexidade do trabalho docente, esse trabalho ocupa uma posição estratégica na sociedade, no entanto, é desvalorizado socialmente, visto que, as respostas dos professores apresentam-se de forma contraditória, visto que, para 38,09% são excludentes e 33,33% acreditam que as práticas são desafiadoras e reflexivas. Portanto, não há um consenso de como são as práticas aplicadas na já referida instituição.

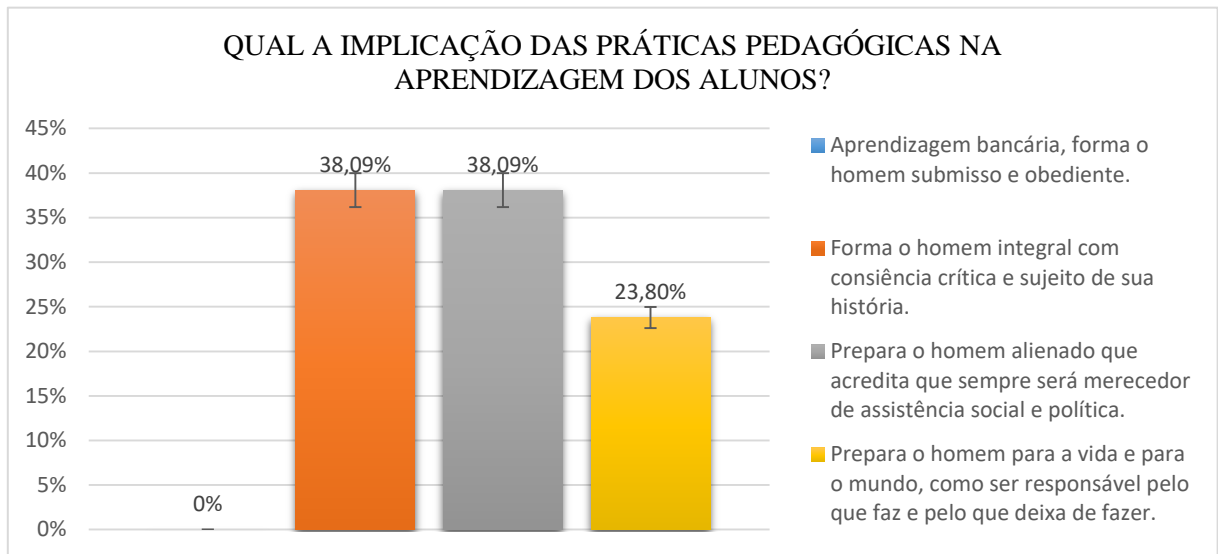
Gráfico 13: Avaliação de professores sobre as características das práticas pedagógicas.



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil

O gráfico 13, representa a resposta dos professores a seguinte questão: *qual a implicação das práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos?* De acordo com 38,9% “forma o homem integral com consciência crítica e sujeito de sua própria história”, já para 23,80% “prepara o homem para a vida e para o mundo”, no entanto, 38,9% acreditam que as práticas podem “preparar um homem alienado que sempre será merecedor de assistência social e política” e nenhum professor acredita que implica em uma “aprendizagem bancária, forma o homem submisso e obediente”. Assim, pode-se inferir que os professores estão divididos entre uma visão positiva da influência das práticas e uma visão negativa ao afirmarem que “prepara um homem alienado”.

Gráfico 14: Avaliação de professores sobre a implicação das práticas pedagógicas na aprendizagem.

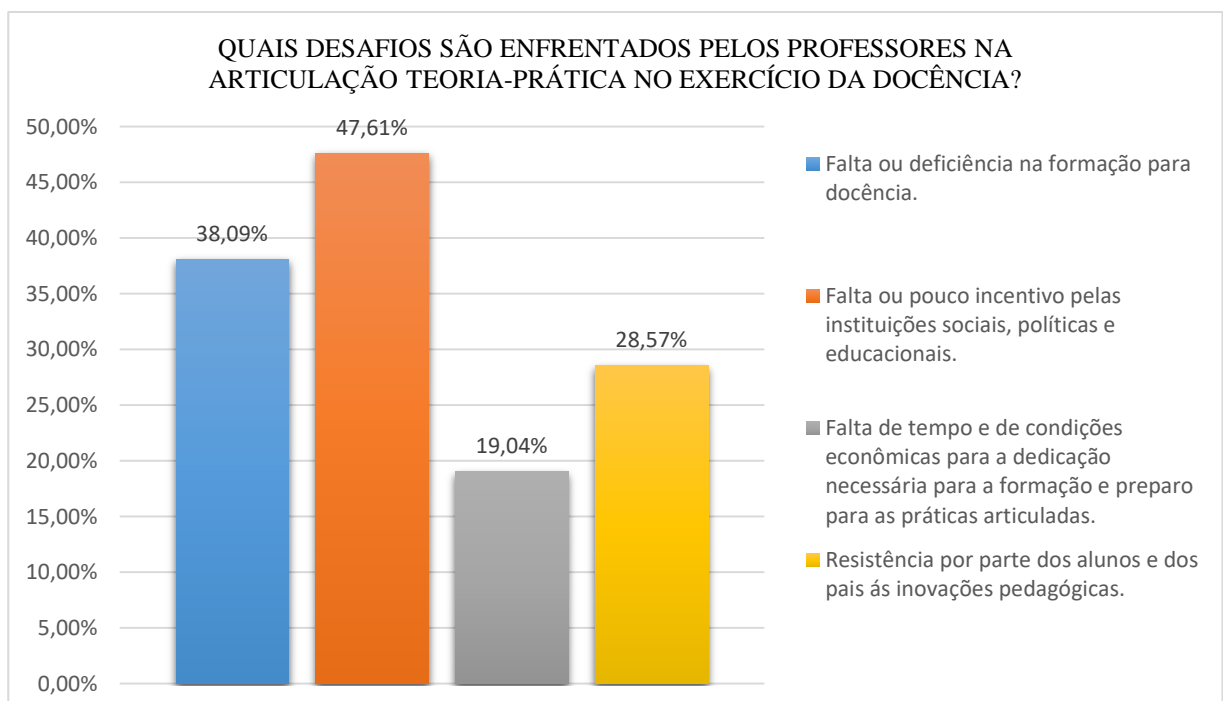


Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

De acordo com Tardif (2002) a prática pedagógica se relaciona com a mobilização do triângulo professor-aluno-conhecimento, visto que, o conhecimento vai se organizar em função da visão de homem mundo que o professor se apoia. Assim, tais aspectos modificam-se por meio do contexto sócio histórico e geográfico originando uma teoria pedagógica.

No gráfico 14, foi verificado o resultado da seguinte questão: *Quais os desafios enfrentados pelos professores na articulação teoria e prática?* De acordo com 47, 61% “faltam incentivo das instituições sociais, políticas e educacionais”, para 38,09% “falta ou deficiência na formação”, 19,04% “falta tempo e condições econômicas para dedicação e preparo de práticas articuladas” e 28,57% diz que há “resistência por parte dos alunos e pais”.

Gráfico 15: Avaliação de professores sobre os desafios enfrentados na articulação de teoria e prática.

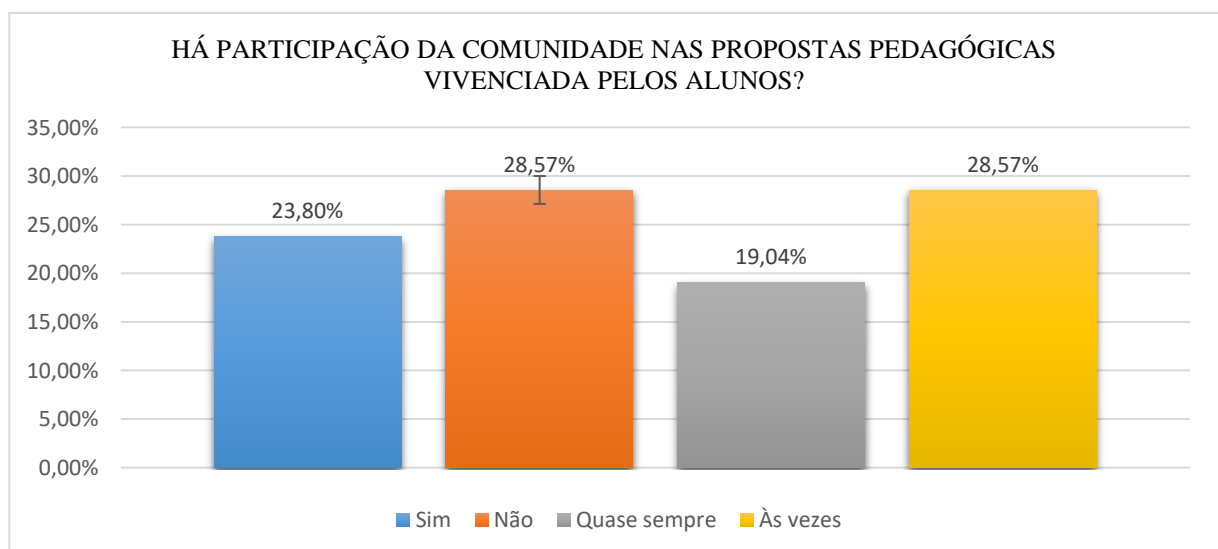


Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Os Dados do Censo Escolar 2015⁵ mostram que as escolas brasileiras localizadas no norte e nordeste apresentam infraestruturas muito ruins, principalmente, aquelas localizadas em cidades do interior, como é o caso da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. De acordo com os professores das turmas avaliadas na Prova Brasil, as salas se encontram em péssimas condições. O professor que precisa trabalhar 40, 60 horas por semana para alcançar uma mínima qualidade de vida para si mesmo e para sua família tem pouco ou nenhum tempo disponível para preparar práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem os alunos se tornarem críticos, autônomos e reflexivos. Nesse sentido, a valorização do profissional da educação pelo Estado é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.

O gráfico 15, apresenta o resultado da seguinte questão: *há participação da comunidade nas propostas pedagógicas vivenciadas pelos alunos?* De acordo com essa pesquisa, 28,57% disseram que “não”, 19,04% disseram “quase sempre”, 23,80% “sim” e 28,57% “às vezes”. Assim sendo, podemos inferir que a revisão literária analisada possibilita a compreensão de propostas de ensino/aprendizagem, exigindo que os estudantes sejam partícipes de situações de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas que refletem as várias situações do cotidiano, das necessidades de estrutura física escolar, vivências e demandas da comunidade do entorno.

Gráfico 16: Avaliação de professores sobre a participação da comunidade nas aulas.



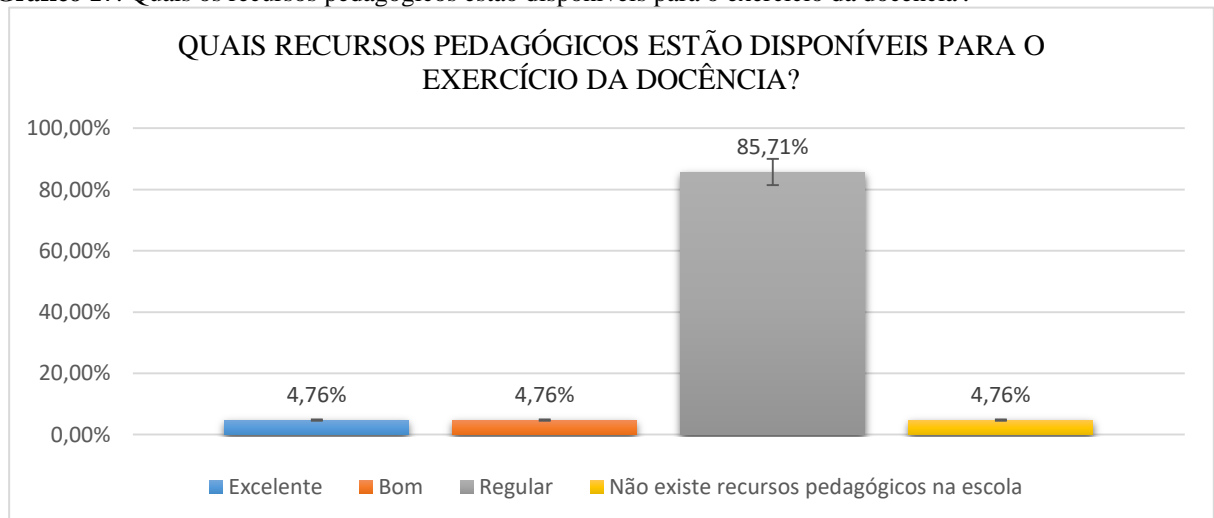
Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Os recursos pedagógicos disponíveis para o exercício da docência são verificados na resposta do (gráfico 16): *quais os recursos pedagógicos estão disponíveis para o exercício da*

⁵ Dados do Censo escolar, disponível em : <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

docência? 85,71% dos entrevistados afirmaram que os recursos estão disponíveis de forma “regular”, 4,76% disseram que são “bons”, 4,76% “excelente” e 4,76% disseram “não existir recursos pedagógicos na escola”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola precisa de recursos para garantir que as práticas pedagógicas possam resultar em um ensino de qualidade.

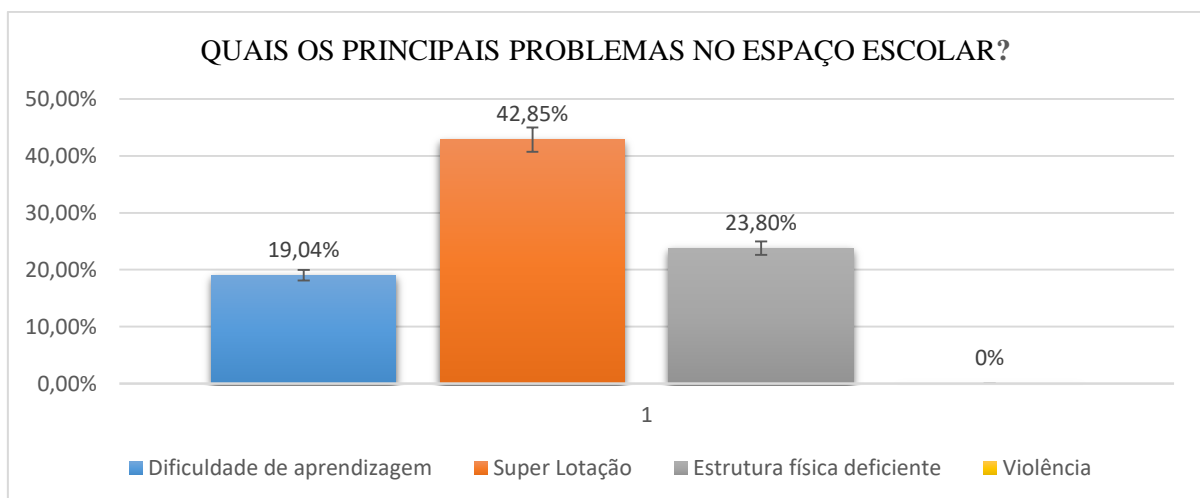
Gráfico 17: Quais os recursos pedagógicos estão disponíveis para o exercício da docência?



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Ao serem questionados sobre os principais problemas encontrados no espaço escolar, (gráfico 17) 19,04% dos professores assinalaram “dificuldade de aprendizagem”, 42,85% “super lotação”, 23,80% “estrutura física deficiente” e nenhum professor assinalou a opção “violência”. Assim, podemos verificar que as salas lotadas podem prejudicar a aprendizagem.

Gráfico 18: Principais problemas no espaço escolar

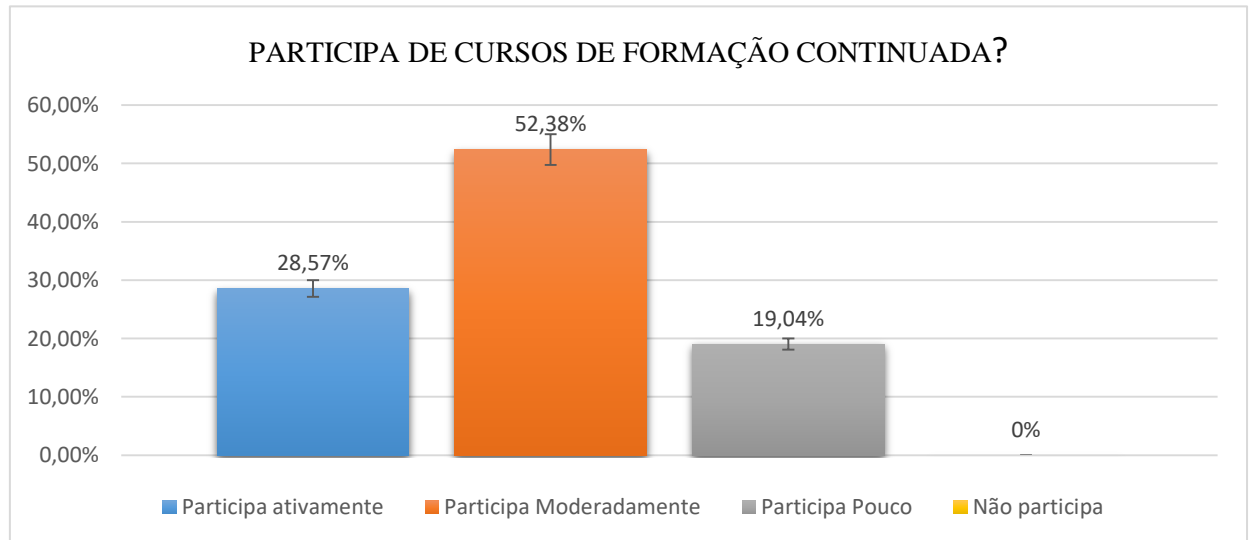


Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

No que se refere a formação continuada (gráfico 18), os professores da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães responderam que 52,38% “participa

moderadamente", enquanto 28,57% assinalou que "participa ativamente" e 19,04% "participa pouco". Dessa forma, de acordo com Tardif (2002) os investimentos em formação continuada podem favorecer à práticas pedagógicas inovadoras que possibilitam a emancipação cidadã dos alunos, bem como a reflexão crítica sobre a realidade em que estão inseridos.

Gráfico 19: Participação em cursos de formação continuada.



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

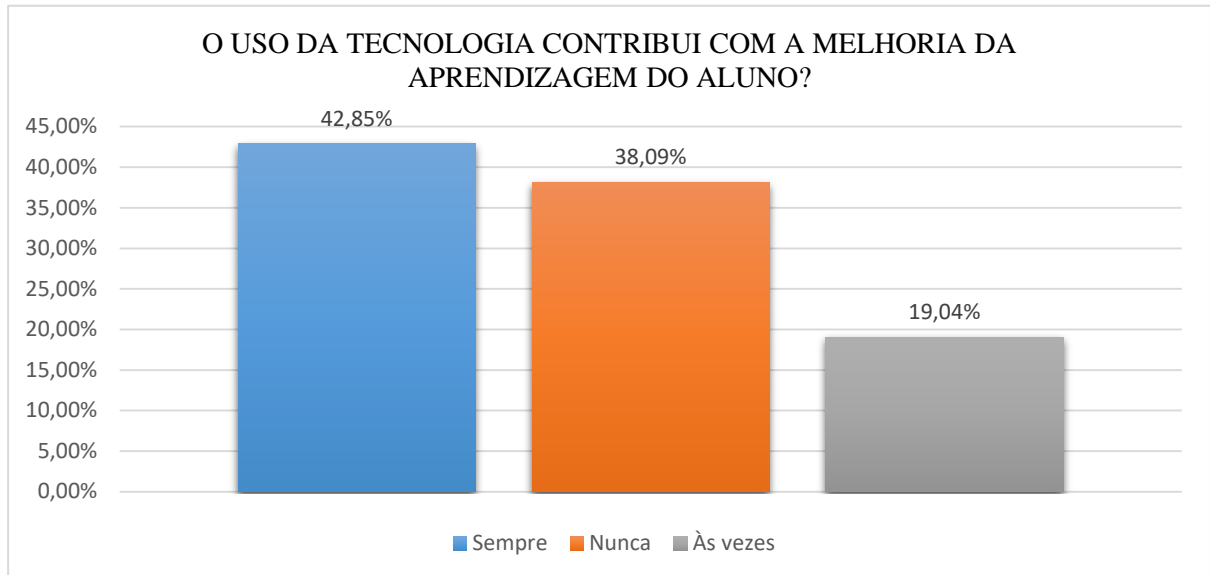
A qualidade educacional está diretamente relacionada ao exercício da cidadania, mesmo porque, a finalidade principal da educação é justamente formar cidadãos autônomos. Com o resultado da pesquisa foi possível identificar as condições de formação dos docentes da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. Assim sendo, para ocorrer o desenvolvimento pleno dos estudantes, a escola necessita constantemente rever seu papel, de modo a adequar-se ao que preconiza os documentos oficiais.

No gráfico 19 observa-se a resposta para a seguinte questão: *O uso de tecnologias contribui para a melhoria da aprendizagem?* 42% disse que "sempre", 38,09% afirmou que "nunca" e 19,04% que "as vezes". Apesar dessa resposta positiva da maioria dos professores que participaram da pesquisa, por meio da observação da escola, já que a pesquisadora também atua como docente na escola, pode-se inferir que os recursos tecnológicos disponíveis são escassos. Nesse sentido, "o sonho utópico" de um computador por aluno ainda vai demorar muito tempo para acontecer na prática em uma escola municipal do interior da Bahia.

Segundo os interacionistas, tanto os fatores externos quanto os internos são importantes, assim há uma relação entre os seres humanos e o ambiente onde vivem. Dentro desse grupo há os adeptos do pensamento de Piaget: os construtivistas afirmam que da ação do sujeito sobre o ambiente em que vive resulta a formação dos seres humanos. Por esse viés de entendimento, para haver aprendizagem faz-se necessário que os estudantes tenham

alcançado certo nível de desenvolvimento, quer dizer, a aprendizagem depende do desenvolvimento (Faria, 1998).

Gráfico 20: Uso da tecnologia na aprendizagem

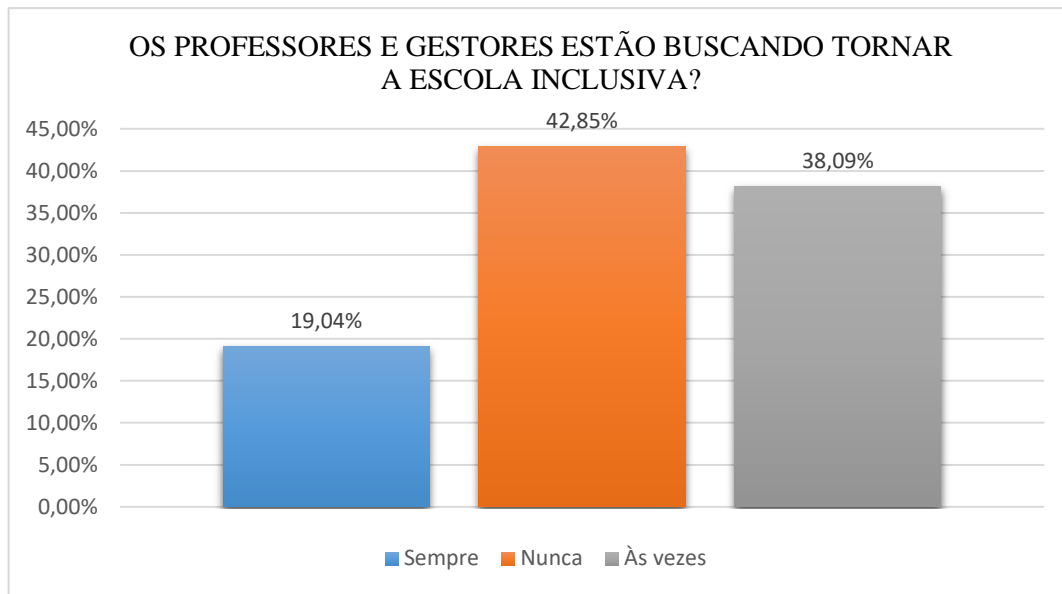


Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Nessa pesquisa buscou-se verificar se há um esforço em realizar a inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. No entanto, a educação inclusiva ainda não é alcançada de forma concreta na educação pública brasileira, primeiramente, os professores não recebem formação nas universidades para trabalhar com crianças deficientes ou com alguma dificuldade de aprendizagem. E, secundamente, a escola precisaria modificar toda a sua estrutura para se adequar as necessidades de alunos deficientes.

O gráfico 20 apresenta o resultado da seguinte questão: *os professores e gestores estão buscando tornar a escola em uma escola inclusiva?* De acordo com 42% dos entrevistados “nunca”, já para 38,9% “às vezes” e 19,4% respondeu que “sempre”. A inclusão de pessoas com deficiência na escola pode ocorrer se for priorizado cursos de formação continuada para os professores, visto que, a maior parte dos entrevistados já estão na docência há mais de 15 anos e precisam estar atualizados sobre essa área educacional. Uma das formas de possibilitar essa inclusão são cursos que garantam o acesso a documentos oficiais que explicam quais são as modificações necessárias para favorecer a capacitação das escolas para atender todas as crianças, sobretudo, as que apresentam necessidades educacionais especiais.

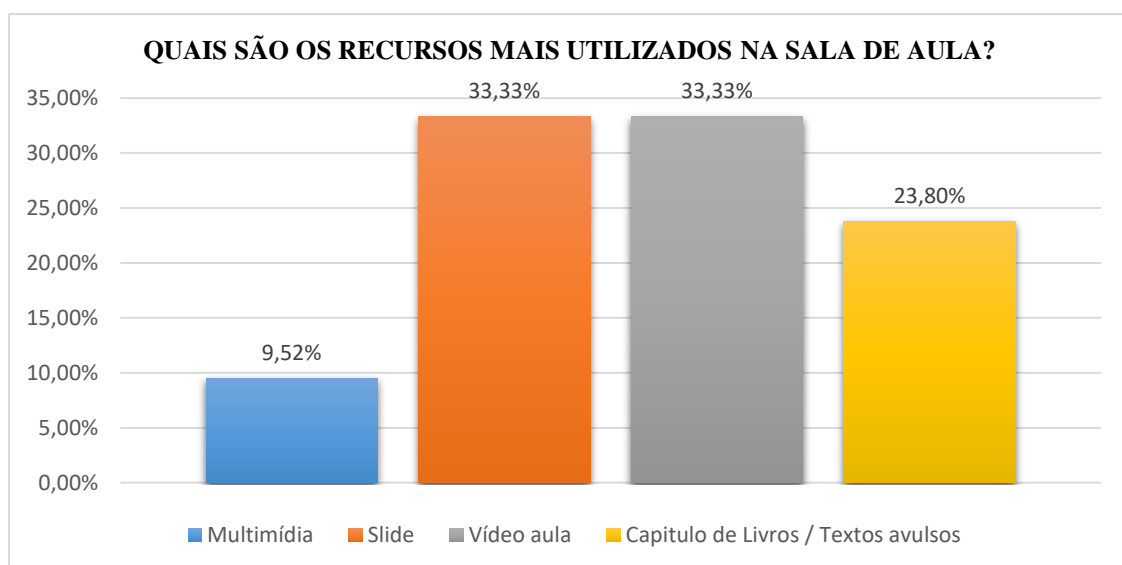
Gráfico 21: Avaliação dos professores sobre a transformação da escola em um espaço inclusivo.



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Nessa pesquisa, buscou-se verificar quais são os recursos mais utilizados pelos professores em sua prática pedagógica. Assim, o (gráfico 21) apresenta a resposta dos entrevistados. Assim, 9,52% assinalaram que utilizam “multimídia”, 33,33% afirmaram que utilizam “slides”, 33,33% utilizam capítulo de livros e 23,80% disseram que utilizam “textos avulsos”. Em muitas escolas municipais públicas, existem alguns recursos tecnológicos, no entanto, não estão disponíveis para todos os professores, desse modo, para utilizá-los faz-se necessário agendar um horário da semana, assim, os professores ainda utilizam em sua maioria livros para realizar suas práticas pedagógicas.

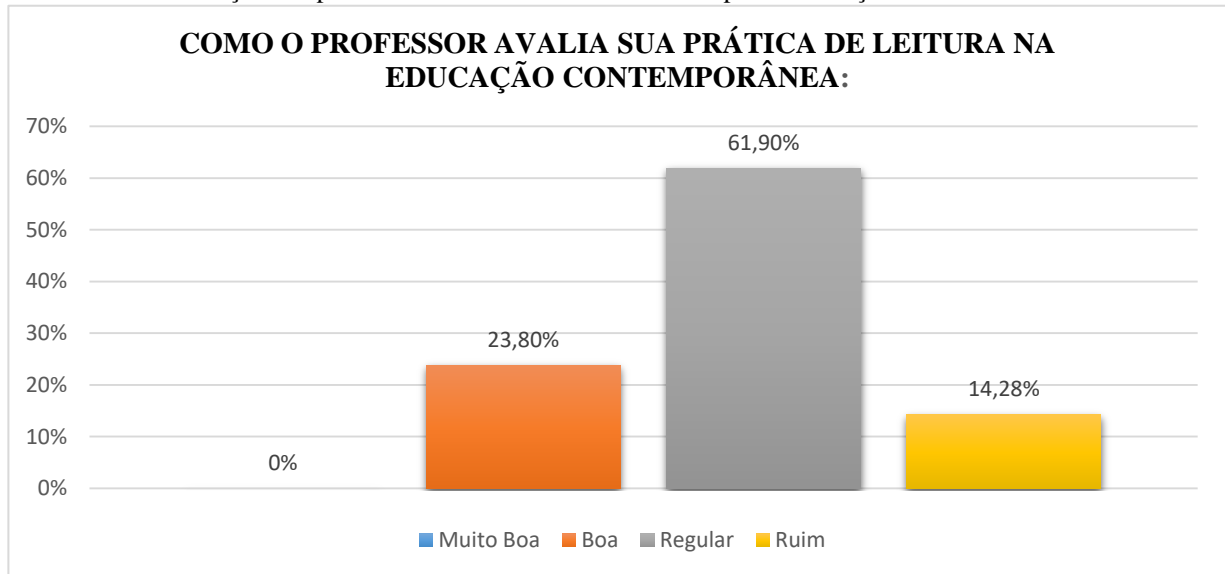
Gráfico 22: Recursos mais utilizados pelos professores nas práticas pedagógicas



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

Na avaliação dos professores da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, a prática da leitura pessoal sobre a Educação Contemporânea é considerada regular (gráfico 22). Assim, 61,90% assinalaram “regular”, já 14,28% afirmaram que é ruim e 23,80% que é “boa”. Para Tardif (2002) existe a necessidade de leitura e estudo constante na prática pedagógica do professor, desse modo, é fundamental discutir e refletir sobre os condicionantes que envolvem a ação docente no universo escolar.

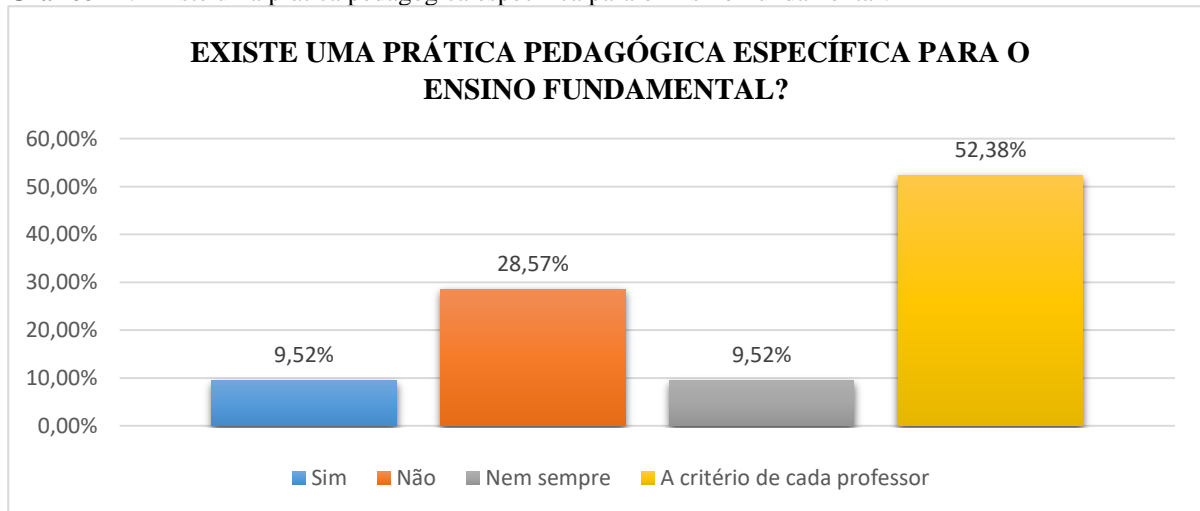
Gráfico 23: Avaliação dos professores sobre suas leituras no campo da Educação.



Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

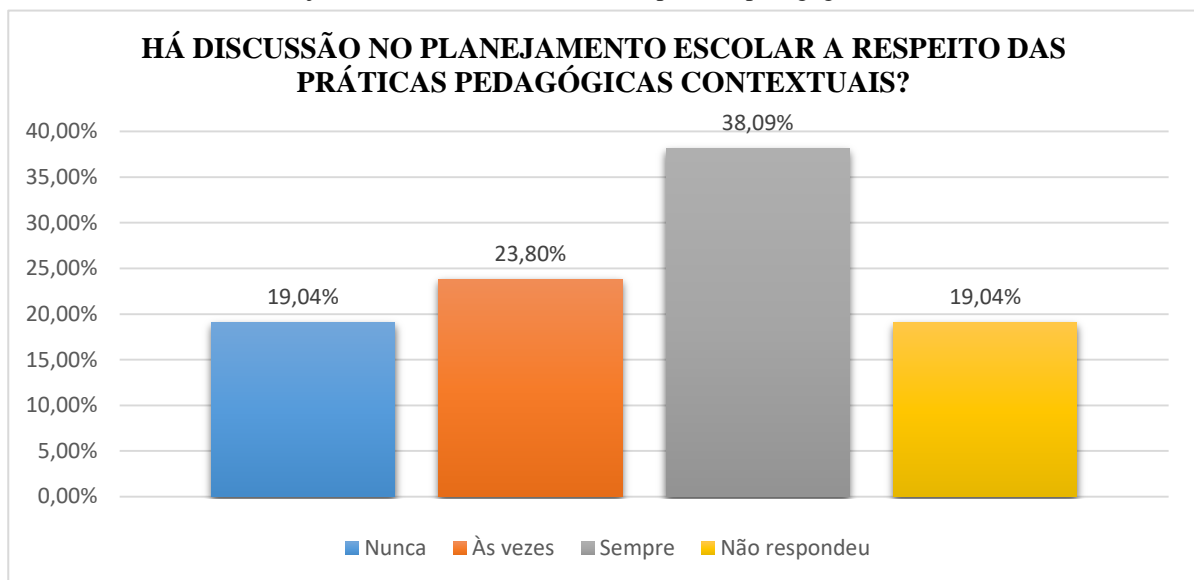
No gráfico 23 pode-se verificar o resultado da seguinte questão: *podemos dizer que existe uma prática pedagógica específica para o ensino fundamental?* De acordo com 52,38% dos professores a prática fica a “critério de cada professor”, já para 28,57% “não” e 9,52% responderam que “nem sempre”, e 9,52% responderam “sim”. Nesse sentido, em sua maioria, os professores acreditam que deve ficar a critério de cada um.

A escola ainda é um espaço onde por vezes se reproduz as relações que acontecem na sociedade, ou seja, as desigualdades existentes fora da escola podem permanecer no âmbito da educação escolar, tanto que os maiores obstáculos para uma convivência democrática às vezes encontram-se na própria escola. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são responsáveis pela construção de um espaço escolar onde as crianças tenham oportunidades de se desenvolverem e exercerem a cidadania de modo a transformar a comunidade onde estão inseridos. Mesmo porque Freire (1991) defende a educação para a cidadania como sendo o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão, assim, a democracia brotaria do próprio exercício da prática democrática.

Gráfico 24: Existe uma prática pedagógica específica para o Ensino Fundamental?

Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

No gráfico 24 está a representação das respostas dos professores entrevistados, no que se refere, a discussão no planejamento escolar sobre práticas pedagógicas contextuais, objeto de estudo, dessa pesquisa. Assim, 38%, 09% assinalou que “sempre”, 23, 80% afirmou que “às vezes”, 19,04% respondeu que “nunca” e 19,04% dos entrevistados não responderam.

Gráfico 25: Existe no Planejamento escolar discussão sobre práticas pedagógicas contextuais?

Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

A revisão literária analisada possibilita a compreensão de propostas de ensino/aprendizagem, exigindo que os estudantes sejam partícipes de situações de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas críticas e reflexivas. As ações de “ensinagem” descritas nas entrevistas pelos professores da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães mostraram que a criatividade entra em cena quando o poder público não exerce o que preconiza os documentos oficiais sobre uma educação de qualidade. A arte da

docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social, assim, o desenvolvimento profissional dos educadores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam a sua formação desde os anos de 1970.

São inúmeros fatores que podem dificultar a realização de práticas pedagógicas que atendam as necessidades contextuais dos alunos de forma efetiva, na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, tais como: a) carga horária de trabalho excessiva, que impossibilita a construção de atividades de qualidade; b) baixos salários, impossibilitando o professor de ter tempo para a construção de práticas eficientes; c) infraestrutura precária da escola, não há muito o que fazer quando os profissionais são colocados em salas de aula super lotadas com apenas, um livro na mão; d) pouca participação da família no contexto escolar, desse modo, situações de indisciplina permeiam o trabalho docente; e) desvalorização do trabalho docente pela sociedade e f) necessidade de formação continuada de forma efetiva para os professores.

Vale ressaltar que ainda seriam necessários inúmeros estudos para perceber mais amplamente a importância de práticas pedagógicas contextualizadas nas diversas situações onde a criança está inserida. Obviamente, que a intenção não é encerrar a discussão, tampouco apresentar argumentos conclusivos, mas o ponto de vista discutido nesta pesquisa contribuirá para ampliar as reflexões acerca do assunto, de modo que algumas práticas possam ser repensadas a partir desses pressupostos teóricos.

6.1 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES ATRÁVES DE GRUPO FOCAL

A entrevista por meio de grupo focal pôde servir para alguns propósitos, tais como: confirmação de hipótese e aplicação prática. Assim, foi possível desenvolver com 6 professores e 01 coordenador da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães uma entrevista exploratória e vivencial. Desse modo, foi possível enriquecer a pesquisa com o que pensam os docentes da já referida instituição sobre as práticas pedagógicas e sua relação com as necessidades contextuais dos alunos.

Essa técnica de grupo focal foi utilizada para complementar a investigação realizada por meio dos questionários e pode ser utilizada de forma isolada ou concomitante a outras técnicas de pesquisa. Na tabela 3, estão as questões que nortearam a entrevista:

Tabela 3: Entrevista de grupo focal

QUESTÕES NORTEADORAS
1) Que práticas pedagógicas vocês costumam utilizar para ampliar o conhecimento dos alunos?
2) Qual o maior desafio entre teoria e a prática na sala de aula para avaliar o que os alunos estão aprendendo?
3) Como os professores devem agir para favorecer a autoestima e o desenvolvimento do aluno com o do aluno com baixo rendimento?
4) Quais são as estratégias utilizadas no cotidiano escolar para acolher as inquietações e responder dúvidas?
5) Que práticas pedagógicas tomadas coletivamente contribuem para construção de uma identidade pedagógica?

Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Prado- Bahia- Brasil.

A entrevista foi realizada na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães em um dia de planejamento pedagógico, no entanto, os professores foram convidados a participar e receberam autorização da direção da escola para que fosse possível efetivar a pesquisa. Para iniciar a discussão, a pesquisadora estabeleceu regras para a realização da entrevista, tais como: um professor poderia falar a cada vez, deveriam evitar conversas paralelas para que todos participassem, nenhum dos participantes poderia dominar a discussão e todos poderiam dizer o que pensavam ⁶sobre as questões propostas.

Assim, na questão norteadora 01 perguntei: que práticas pedagógicas vocês costumam utilizar para ampliar conhecimento dos alunos? Destaco a resposta da professora Ana *“utilizo aula expositiva que traz elementos variados, pode ser um texto ou uma música para sensibilizar os meus alunos e depois desse processo, busco realizar atividade de checagem para verificar o que foi apreendido por eles”*. Nesse sentido, o método utilizado pela professora é tradicional com dois momentos: sensibilização e aula expositiva.

De acordo com a professora Carla *“todos os anos busco fazer um plano de trabalho com os temas transversais que serão utilizados durante todas as unidades, assim, na primeira parte realizo um diagnóstico dos alunos para verificar quais os conhecimentos eles trazem de casa, trazem com eles e coloco essas dúvidas e inquietações nos planos de aula. As aulas de*

⁶ Utilizei aqui nomes fictícios para proteger a privacidade dos professores que participaram da pesquisa.

língua portuguesa são mais eficazes se partimos do cotidiano do aluno [...] eu não posso ensinar ao meu aluno escrever a palavra Harpa, por exemplo, se ele nunca viu uma, fica mais fácil pra ele compreender através da palavra árvore, já que teve a experiência com uma árvore antes.”

Com a finalidade de sistematizar os dados dessa pesquisa, busquei descrever somente as respostas que trazem pontos de vistas diferentes com relação a mesma questão. A professora Carla relatou que sua prática pedagógica é baseada no método de Freire (1979), visto que, os temas geradores surgem a partir das conversas que estabelece com os alunos. Assim, a professora se preocupa com o que acontece dentro da cabeça dos alunos e como esse conhecimento é apreendido por eles, no entanto, as concepções pedagógicas dessa educadora é a única que relata seguir o método freiriano, os demais concordaram com a professora Ana em estabelecer uma aula expositiva tradicional.

Na segunda questão: **qual o maior desafio entre teoria e a prática na sala de aula para avaliar o que os alunos estão aprendendo?** A professora Vanessa disse *“pra mim o maior desafio na sala de aula é o de utilizar as tecnologias no meu contexto educacional, pois, ainda não pude fazer uma especialização em tecnologias e fico com dificuldade de utilizar o data show, nas minhas aulas [...] por isso opto pela aula tradicional mesmo, com o livro didático”*. A resposta dessa entrevistada é de fundamental importância para pensar nas práticas pedagógicas e sua relação com as necessidades contextuais dos alunos, visto que, o poder público municipal não disponibiliza cursos de formação continuada em tecnologias, desse modo, como poderemos melhorar nossas práticas, sem nos instrumentalizarmos adequadamente?

Assim, surgiu uma outra questão na discussão **“Vocês acham que os professores da Educação pública municipal de Prado-Ba, fazem um bom trabalho, apesar das dificuldades?”** A professora Juliana disse *“eu acredito que os professores fazem um bom trabalho, diante de todas as dificuldades que encontramos por estarmos em uma cidade do interior, com péssimas condições de trabalho, somos recompensados com o aprendizado dos alunos [...] Eu acredito que os professores de nossa escola são muito criativos, pois, sempre dão um jeito de contribuir nas diversas formas possíveis para que as aulas aconteçam”*.

Diante da resposta dessa docente pode-se inferir que nesse cenário, a participação de todos os envolvidos no processo educacional consiste no que se convencionou chamar gestão participativa, caso contrário, estaria à frente de um processo educativo sem levar em conta o ponto de vista daqueles que utilizam essa educação pautada nos princípios democráticos, ou seja, sem uma convivência democrática.

Na terceira questão geradora: **Como os professores devem agir para favorecer a autoestima e o desenvolvimento do aluno com do aluno com baixo rendimento?** A professora Célia afirmou “*Eu busco fazer atividades extra para o aluno e tentar conversar com os pais para cobrar que ele faça as atividades de casa, estude mais e busque superar essa dificuldade, no entanto, é muito difícil conseguir o apoio das famílias, normalmente, os avisos vão para casa e não voltam assinados, os alunos que mais apresentam dificuldades de aprendizagem são os mais sozinhos em casa com os estudos, vivem em uma realidade de familiar desestruturada é muito difícil*”.

Desse modo, pode-se afirmar que a família exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois é no seu interior que a criança faz aflorar seu potencial de socialização. Compete aos pais contribuir para que os filhos desenvolvam comportamentos e personalidade que sejam aceitos pelos grupos sociais dos quais fazem parte; a família e os filhos.

De acordo com (Santos, 2007), as relações que se estabelecem entre pais e filhos dentro do contexto familiar, são marcadas pelas diferenças entre gerações, sendo definidas, por meio de noções de respeito e autoridade, aspectos característicos da assimetria adulto-criança. Nesse período, os pais possuíam o controle absoluto dos filhos, sendo extremamente exigentes no que se refere às normas e padrões sociais.

A família é responsável pela apropriação da primeira identidade social do sujeito e os parentes se colocam como modelos de referência, sendo responsáveis pela transmissão psíquica, contribuindo assim para a estrutura da personalidade. Dito de outro modo, a família constitui-se como o centro privilegiado onde as primeiras relações se estabelecem, transferindo valores, tais como: crenças, ideologias e afetividade (Santos, 2007).

A família possibilita ao ser humano o primeiro contato social de sua vida. Os cuidadores das crianças possuem relações afetivas e obrigações especiais. Nessa perspectiva, as diversas obrigações dos educadores nas escolas, também deveriam fundamentar-se na afetividade, completando a formação dessas crianças. Podemos considerar que, ensinar a viver a parte poética da vida, dito por Morin equivale a associar afetividade e cognição, aliás, a afetividade é a fonte de energia utilizada para o funcionamento da cognição, assim, são indissociáveis, no seu entender “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura”. Fica evidente que um inexistente sem o outro.

Na quarta questão: **Quais são as estratégias utilizadas no cotidiano escolar para acolher as inquietações e responder dúvidas?** A professora Ana afirmou que “as estratégias mais utilizadas são a de repetir o que o aluno não entende até que ele acerte a

questão, devido as péssimas condições de trabalho e estrutura, só nos resta repetir até que ele acerte". Nesse sentido, com esse depoimento é possível confirmar os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores, alunos, coordenador e direção da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães no que se refere às condições de trabalho docente e dificuldades encontradas no trabalho dos professores.

Na quinta questão: **que praticas pedagógicas tomadas coletivamente contribuem para construção de uma identidade pedagógica?** Destaco a fala da professora Amália *“todas as nossas atividades deveriam ser iniciadas e baseadas em alguma brincadeira, música, dinâmica ou jogo. Pois, dessa forma, as crianças assimilariam com mais facilidade o assunto [...] Usamos pouco as brincadeiras e jogos infantis mais tradicionais, penso que deveríamos fazer algo que seus pais possam colaborar também com o aprendizado deles”*.

Para a docente Vanessa *“os encontros promovidos pela Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães e os familiares dos alunos devem ser pensados no sentido de privilegiar a constituição de um sujeito autônomo, desse modo, nas atividades lúdicas, as crianças poderiam expressar os gostos e preferências. As atividades seriam desenvolvidas com a abordagem de inúmeras dimensões, tais como: conhecimento do nome, características físicas, a imaginação, linguagem oral, atenção e função simbólica”*.

O desenvolvimento da pesquisa através do grupo focal possibilitou um aspecto positivo nesse estudo, visto que, a pesquisadora também está inserida nesse universo escolar e percebeu e convive diariamente com as angústias, problemas e inquietações dos professores que participaram da pesquisa.

O tratamento e interpretação dos dados obtidos possibilitou uma ação reflexiva sobre o material de pesquisa posto em análise, sendo necessário um retorno constante ao referencial teórico que pautou a definição da análise de conteúdo. Nesse sentido, buscou-se atingir os sentidos mais profundos sobre a prática docente dos professores da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada no município de Prado-Ba.

CONCLUSÃO

Compreendo que a concepção de educação que, nós, professores da educação básica temos é uma educação de luta, visto que, somente lutando poderemos melhorar a qualidade do ensino do Brasil, de nosso estado Bahia e de nossa cidade, Prado. Pensar em práticas pedagógicas e sua relação com as necessidades contextuais dos alunos possibilitou fazer uma ponte com outros saberes. O processo educacional não se dá sozinho. Ele é feito e refeito ao longo da história e a partir da postura e ação política pedagógica de quem o assume.

A nossa escola deve ser um instrumento de garantia da afirmação da nossa história. Além de promover a aquisição de uma competência comunicativa de forma que o aluno aja e/ou interaja socialmente, no sentido de construir uma ação protagonista frente às demandas sociais. Cada criança é especial, dessa forma, os modos no qual os problemas de aprendizagem se apresentam está diretamente relacionado com a criança que aprende, sendo assim, as causas são diversas, do mesmo modo, não existem tratamentos iguais. Nessa perspectiva, é imprescindível conhecer a criança na sua totalidade e buscar estratégias que possibilitem alcançar o conhecimento.

De acordo com essa pesquisa foi possível concluir que a formação inicial dos professores, ou seja, a graduação sozinha não pode garantir uma prática pedagógica eficaz nas salas de aula, visto que, faz-se necessário que o professor se volte para uma formação contínua, pois, no cotidiano da escola surgem novos desafios e, muitas vezes, o que é aprendido nas universidades não é suficiente para preparar os professores para a realidade escolar.

A realidade escolar nas escolas brasileiras é marcada por condições precárias de trabalho para os professores e pouca ou nenhuma estrutura educacional para os alunos. A desvalorização do trabalho pedagógico pelo poder público devido aos baixos salários dos professores podem ocasionar baixa auto estima dos profissionais da educação. Na Escola Municipal Deputado Luis Eduardo Magalhães, a falta de estrutura física e de materiais pedagógicos adequados dificultam a realização de práticas pedagógicas inovadoras.

Produzir bons leitores não é um desafio apenas da nossa escola, mas de todo o sistema de ensino do país, pois, se constitui uma dificuldade que se manifesta em todos os níveis de escolaridade, tornando-se queixa da maioria dos segmentos do processo de formação do indivíduo. Todo aprendizado consiste em uma mudança relativamente persistente no comportamento do indivíduo, de acordo com seu modo de vida. A escola deve posicionar-se para promover a interação social e a construção da cidadania, repudiando as diversas formas

de discriminação, não como meta a ser atingida em um futuro distante, mas como práticas cotidianas de respeito à diversidade e combate as desigualdades. Dentre essas práticas, se encontra a leitura, uma atividade que se desenvolve a partir da interação com o meio. Nesse sentido, educa-se para uma leitura crítica do mundo, e conseqüentemente, para tornar os indivíduos conscientes dos seus direitos como cidadãos.

A educação não é neutra. Não há como pensar as práticas pedagógicas e deixar de mencionar outro elemento importante na constituição dessas práticas, qual seja: a formação dos professores. A formação dos professores é, sem dúvida, indispensável para implementar uma política de melhorias na educação básica, no entanto, essa formação deve ser voltada para o despertar da consciência crítica dos estudantes e, não a mecanização e adaptação deles. Nesse sentido, refletir e colocar em discussão aspectos que atuam no processo de formação inicial é uma forma de observar como essa formação está sendo realizada e a quais objetivos atende. Assim, cabe questionar: que tipo de professor as universidades públicas estão formando? Será que temos em “mente” que os professores da educação básica ao se tornarem responsáveis pela formação de crianças e jovens estão “moldando” o futuro de nossa sociedade?

Acreditamos que a educação necessita de mudanças pedagógicas, para trabalhar com os alunos o processo de leitura sendo mais desafiador e interessante, crendo na capacidade de aprendizagem das crianças, repensando as nossas práticas pedagógicas e associando-as ao cotidiano do aluno.

Nesse estudo, ficou claro a necessidade do poder público realizar capacitações sistemáticas para professores que atuam na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. Além disso, um dos principais problemas para contextualizar as práticas pedagógicas são as condições físicas da escola.

RECOMENDAÇÃO PARA NOVOS ESTUDOS

Para melhor verificar as práticas pedagógicas e sua relação com as necessidades contextuais dos alunos, esse estudo, poderá ser ampliado tendo como lócus da pesquisa outras escolas municipais do município de Prado-Ba. Nesse sentido, poderá ser comprovado se as precárias condições das instituições escolares influenciam nas práticas pedagógicas.

Recomenda-se também aumentar o número de participantes na investigação, desse modo, aumentar o número de professores e alunos possibilitará uma visão mais ampla do problema em questão.

REFERÊNCIAS

- Bobbio, N. (2007). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Boemer & Ferraz (1990). *A Condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica*. **Rev. Latino am. Enfermagem**. Ribeirão Preto.
- Bogdan, Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2005) *O desencantamento do mundo*. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- Brasil. *Constituição (1988)*. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Carrara, K. (1998) *Behaviorismo Radical: crítica e metacrítica*. Marília: UNESP – Marília – Publicações; São Paulo, FAPESP.
- Castells, M. (1983) *A questão urbana*. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 48. (Coleção Pensamento Crítico).
- Cavalcanti, C.; Ostermann, F. (2010) *Teorias de Aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Delors, J. (2000) *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO para a Educação do século XXI*. MEC.Trad. José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez editora.
- Fernandes & Paludaneto (2010). *Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago.
- Ferreira, T. (2000) *A escrita da clínica: Psicanálise com crianças*. 2 ed., rev. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Fialho, F. (1998). *Introdução ao estudo da Consciência*. Curitiba: Gêneses. Fontes, 1999.

Fontoura. A. (2011) *O Corpo e a Palavra em Merleau-Ponty*. 280 f. Tese (Doutorado) Faculdade de ciências sociais e Humanas.

Freire, P. (2001) *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

Freire, P. (1987) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freud, S. (1977) *Psicanálise e psiquiatria* (J. Salomão, Trad.).Em J. Strachey (Org.), (Vol. 16, pp. 289.

Freud. S. (1978) *A interpretação de sonhos* (j. salomão, trad.).em j. strachey (org.), 1978.

Gadotti, M. (2008) *pedagogia da práxis*. 2. ed. São Paulo: cortez: Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M. (1991) *pressuposto do projeto pedagógico*. in: mec, anais da conferência nacional de educação para todos. Brasília.

Giusta, A. (2013). *Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas*, educação em revista: belo horizonte, v. 29.

Bourdieu, P. (2009) *Educação para além da reprodução*. Rio de Janeiro, editora vozes.

Goodson, P. (1992) *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional* in: nóvoa, a. (org.). vidas de professores. porto: porto editora.

Hofling, A. (2001) *Estado e Políticas (públicas) sociais*. **cad. cedes**, v.21, n.55, campinas, nov.

Horschutz, B. (2008) *o sofrimento infantil e as demandas de análise psicoterápica*.

Husserl, E. (2001) *meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. tradução frank de oliveira, São Paulo, Madras editoras, 2001.

Kishimoto, T. (org). *Jogo, brincadeira e educação*. são paulo: pioneira, 2001.

Merleau-Ponty, M. (1999) *Fenomenologia da percepção*. são paulo: Martins Fontes. 1999.

Minayo, M. (2002). *O limite da exclusão social: meninos e meninas de rua no Brasil*. são paulo , hucitec/abrasco.

Moreira, M. A. (2011) *teorias de aprendizagem*. São Paulo: epu.

Morin, E. (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro* 3ª. ed. - São Paulo - cortez; Brasília, df: Unesco.

Mota, S. (2012). *Escola de tempo integral: da concepção à prática. vi seminário da redestrado - regulação educacional e trabalho docente*. Rev. de educação

Perrenoud, P. (1993) *praticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. lisboa: dom quixote. 206p.

Perrenoud, P. (2001) *Dez novas competências para ensinar*. porto alegre: artes médicas sul.

Piaget, J. (1990) *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. trad. álvaro cabral e christiano m. oiticica. 3 ed. Rio de Janeiro: guanabara koogan.

Piaget, J. (1998) *Para onde vai a educação?* 14ª ed. Rio de Janeiro: livraria José olympio editora.

Piaget, J.(1981) *Seis estudos de psicologia*. Rio de janeiro. Editora forense, 1981.

Pinheiro, C. (2008) *O sofrimento psíquico e as novas modalidades de relação entre o normal e o patológico: uma discussão a partir da perspectiva freudiana sobre o caráter do psicopatológico*. Universidade de Fortaleza. *interação em psicologia*, 2008, 12(2), p. 299-305 299.

Piovesan, F. (2010) *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 7. ed., rev., ampl. e atual. são paulo: saraiva.

Rocha, M. dissertação de mestrado: *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*.unicamp.1994.

Savater, F. (2005) *O valor de educar*. São Paulo: planeta do Brasil.

Saviani, D. *escola e democracia*. 31ª ed. campinas são paulo: autores associados. campinas, 1983.

Sério, T. (2005) *the radical behaviorism and the psychology as science*. revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva, são paulo, v. 7, n. 2, p. 247-262, dez. 2005.

Smith, Plínio Junqueira (1995) *O ceticismo de Hume*. São Paulo: loyola.

Tardif, M. (2002) *saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. petrópolis: vozes. 325p.

Vigotski, L. (1991) *Pensamento e Linguagem*. trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes.

Vigotsky, L. (1982) *A criança e o seu mundo*. (trad: álvaro cabral) 6 ed., rio de janeiro: ltc – livros técnicos e científicos editora.

Vigotsky, L (1999) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. traduzido por josé cipolla neto, luis silveira m. barreto, solange c. afeche, 4 ed. são paulo: martins fontes.

Volpi, M. (2003). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo, Cortês, 2003.

Wallon, H.(1996) *Psicologia e educação da infância*. Editora Estampa. Lisboa.

Winnicott, D. (1983) *classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica?* in d. w. winnicott, o ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. porto alegre, rs: artmed.

Winnicott, D. *O brincar e a realidade*. imago editora ltda. rio de janeiro, 1975.

Zenaide, M. (2008) (org.). *Direitos humanos: capacitação de educadores*. João pessoa: editora universitária/ufpb, 2008. p.123-140.

APÊNDICE 1 (IMAGENS DA ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES)



Imagem 1: Fachada da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães



Imagem 2: Fachada da escola



Imagem 3: Corredor dentro da escola que dá acesso as salas de aula.



Imagem 4: Biblioteca da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães.



Imagem 5: Sala de aula

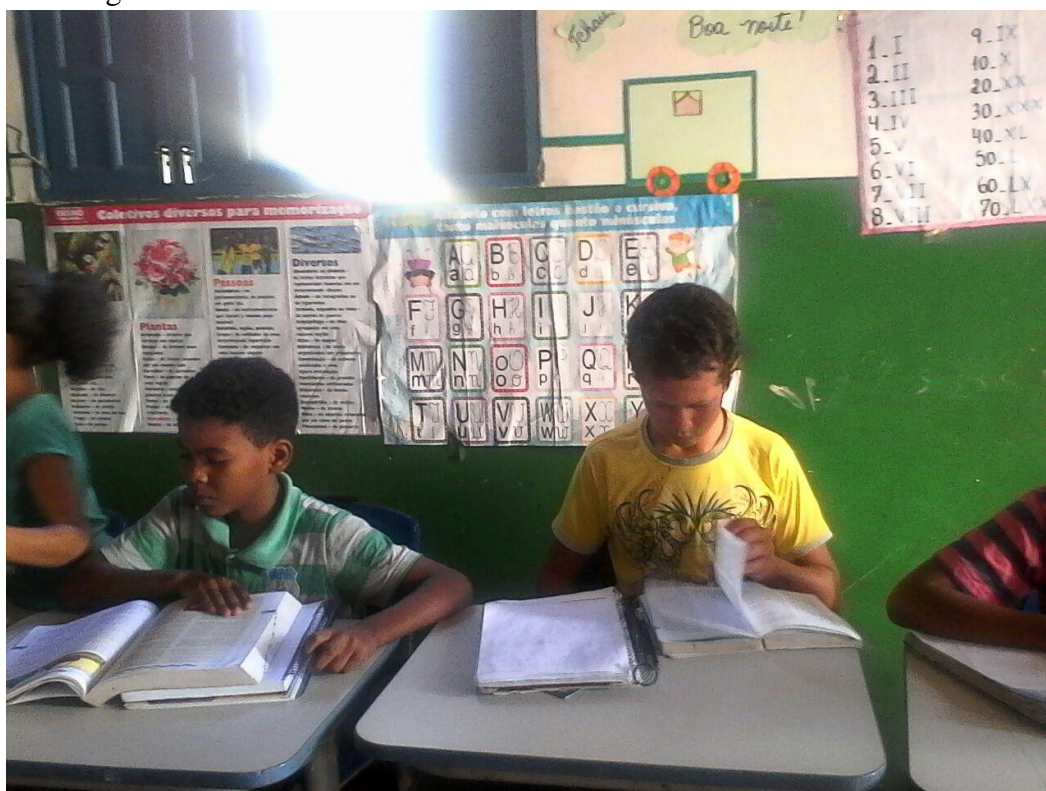


Imagem 6: sala de aula



Imagem 7: Entrevista com os professores na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães.

APÊNDICE 2



Universidad Autónoma de Asunción Dirección de Investigación
Ficha Técnica de Proyecto de Tesi

**INSTRUMENTO DE PESQUISA ESCALA DE LINKERT: ANTONIA SOUZA DE A:
TUTOR: DR. CARLOS HENRIQUE
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Prezado Professor (a) Doutor (a)

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo cujo tema é: As praticas pedagógicas e sua relação a com as necessidades contextuais dos alunos , na Escola municipal Luís Eduardo Magalhães em Prado BA: Que tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas e relação contextuais dos alunos . Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além de clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias.

As colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre pergunta, opções de resposta e objetivos. No caso da questão ter suscitado dúvida, assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Por favor, preencher os dados abaixo, após a análise das questões.

Avalia Nome completo:

ZILDA GONÇALVES DE CARVALHO MENDONÇA

Formação:

Graduação: PEDAGOGIA – Licenciatura Plena

Especializações:

1. História e Filosofia da Educação

2. Metodologia do Ensino Superior

Mestrado: em Educação

Doutorado : em Educação

Instituição:

	Questões	Coerência			Clareza		
		Sim	Não	?	Sim	Não	?
OBJETIVOS DA PESQUISA		Sim	Não	?	Sim	Não	?
1) Identificar conceito das práticas pedagógicas atuais e as inquietações que rodeiam o espaço escolar em específico a sala de aula.	01	X			X		
	02	X			X		
	03	X			X		
	04	X			X		
	01	X			X		
	02	X			X		
2) Verificar se as práticas pedagógicas dos professores implica na melhoria desenvolvimento do conhecimento do aluno na sala de aula.	03	X			X		
	04	X			X		
	05	X			X		
3) Verificar as características específicas das práticas pedagógicas aplicadas pelos educadores na sala de aula.	01	X			X		
	02	X			X		
	03	X			X		
	04	X			X		
4) Descrever as práticas	01	X			X		

pedagógicas utilizadas pelos professores no cotidiano escolar, 5) Observar os desafios dos professores na articulação entre teoria as práticas na sala de aula.	02	X			X		
	03	X			X		
	04	X			X		
	05	X			X		

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	A QUEM INVESTIGAR	PERGUNTAS REFERENTES AOS OBJETIVOS
1) Identificar conceito das práticas pedagógicas atuais e as inquietações que rodeiam o espaço escolar em específico a sala de aula 2) Verificar se as práticas pedagógicas dos professores implica na melhoria do desenvolvimento do conhecimento do aluno na sala de aula	Professor Diretor Coordenador	01) Como você conceitua as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem? () Como uma prática social orientada, por objetivos, finalidades e conhecimentos inserida, no contexto sócio-histórico. () A prática pedagógica uma dimensão prática social que propõe teoria prática essencialmente na busca de condições necessárias à realização. () prática pedagógica articulada à educação como prática social, datada e situada em relação dialética com perspectivas com diferentes demandas. () Um processo de ensino e aprendizagem onde o professor e aluno aprendem construindo e reconstruindo o conhecimento juntos. 2) A formação continuada tem ajudado o professor a aprimorar o trabalho pedagógico () Sim () Não () as vezes () nem sempre _____
	Professor Coordenador	03. Há a discussão no planejamento escolar a respeito de propostas pedagógicas que inquieta o professor na sala? () Sim () Não () as vezes () nem sempre _____ 4) você costuma verificar as práticas pedagógicas que implicam as necessidades contextuais dos alunos? () Sim () Não () sempre () As vezes

	<p>Diretor</p> <p>Coordenador</p> <p>Professor</p> <p>Aluno</p>	<p>1- No Brasil esse quadro tende a melhorar com a relação a tecnologia na prática docente?</p> <p>2-Avalie sua satisfação em relação a escola de acordo as características a seguir.</p> <p style="text-align: center;"><u>Direção</u></p> <p>() nada satisfeito () pouco satisfeito () indiferente () satisfeito () muito satisfeito</p> <p style="text-align: center;"><u>Coordenação</u></p> <p>() nada satisfeito () pouco satisfeito () indiferente () satisfeito () muito satisfeito</p> <p style="text-align: center;"><u>Estrutura física</u></p> <p>() nada satisfeito () pouco satisfeito () indiferente () satisfeito () muito satisfeito</p> <p style="text-align: center;"><u>Currículo</u></p> <p>() nada satisfeito () pouco satisfeito () indiferente () satisfeito () muito satisfeito</p> <p style="text-align: center;"><u>Ensino e aprendizagem</u></p> <p>() nada satisfeito</p>

		<input type="checkbox"/> pouco satisfeito <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/> satisfeito <input type="checkbox"/> muito satisfeito
3) Verificar as características específicas das práticas pedagógicas aplicadas pelos educadores na sala de aula	Coordenador Professor Aluno	1- Você considera as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores . <input type="checkbox"/> bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim 2- como você define das atividades pedagógicas discursiva? 3- <input type="checkbox"/> muito bom <input type="checkbox"/> ruim <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> regular 3- Você tem lembranças de boas práticas ? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não 4. Os professores tem consciência de prática uma reflexiva sistemática e continuada ? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
) 4) Descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no cotidiano escolar	Coordenador Professor Aluno	4) As atividades tecnológica contribuem na prática docente na melhoria da aprendizagem do aluno? <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> as vezes 2)A comunidade local é convidada para participar da proposta pedagógica que estabelece vínculo entre o professor o aluno e o saber? <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> as vezes 3)Os gestores, professores tem se juntados para tornar realmente uma escola inclusiva? <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes 4-Existe uma organização do calendário escolar em relação a apresentação de a mostra pedagógica no cotidiano escolar. <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Às vezes 5 Existe critério para avaliar as práticas pedagógicas do professor, coordenador e diretor no cotidiano escolar <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
	Diretor Coordenador	1- Os professores que atuam na Escola Luís Eduardo Magalhães no município de Prado participam de capacitações de práticas pedagógicas. <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Nunca - Existe material didático específico que contempla as práticas pedagógicas e as necessidades contextuais dos alunos.

	Professor	<p>() Sempre () Às vezes () Nunca</p> <p>3- A prática do professor em sala de aula atende as necessidades dos alunos no contexto social.</p> <p>() Sempre () Às vezes () Nunca</p> <p>4- O PPP da escola contempla proposta de ensino com as práticas pedagógicas da educação contemporâneo brasileira: a) () sim, mas não funciona na prática () b) não há esta proposta. c) a proposta é superficial ()</p> <p>5) O coordenador pedagógico indica práticas pedagógicas que totalize o saber na sala. () Sim Não () Sempre () Às vezes () não respondeu</p>
<p>5) Observar os desafios dos professores na articulação entre teoria as práticas na sala de aula.</p>		<p>1. Que práticas pedagógicas você costuma utilizada para ampliar conhecimento dos alunos ?</p> <p>2) Qual o maior desafio entre teoria e a pratica na sala de aula para avaliar o que os alunos estão aprendendo?</p> <p>3) O professor tem olhar especial para com do aluno baixo rendimento?</p> <p>4) Quais as estratégias utilizadas pelos os professores no cotidiano escolar para acolher as inquietações e responder duvidadas?</p> <p>5) Que praticas pedagógicas tomadas coletivamente contribuem para construção de uma identidade pedagógica?</p>

DADOS SOCIOPROFISSIONALES**1 Idade**

a) 21 a 30 () b) 31 a 40 () c) 41 a a 50 () d) mais de 50 ()

2 Sexo

Mulher a) () b) Homem ()

3 Formação de acesso profissional da educação

a) Licenciado () b) Mestre () c) Doutor () d) Não possui licenciatura ()

4 Experiência profissional

a) 1 a 5 anos () c) 6 a 10 anos () d) 10 a 15 anos () e) mais de 25 anos ()

5 Quantos cursos de formação tem assistido nos últimos 5 anos ?

a) Nenhum () b) 1 a 3 () c) 4 a 7 () d) Mais de 7 ()

6 Quantidade de curso ou Especialização em práticas pedagógicas

a) 1 a 3 ()

b) 4 a 5 ()

c) 6 a 8 ()

d) mais de 9 ()