

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MIRIAN ABREU ALENCAR NUNES



PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO:
ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração

TERESINA
2012

MIRIAN ABREU ALENCAR NUNES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO:
ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal, na linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

**TERESINA
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

N972p Nunes, Mirian Abreu Alencar
Prática pedagógica em contexto socioeducativo: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração./ Mirian Abreu Alencar Nunes _ Teresina: 2012.

174f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

Orientação: Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

1. Prática pedagógica. 2. Medida Socioeducativa. 3. Colaboração.

C D D: 370.71

MIRIAN ABREU ALENCAR NUNES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO:
ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal, na linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Aprovada em: 30/04/2012

BANCA EXAMINADORA:

Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – UFPI/PPGED

Presidente

Dr^a Marlucia Barros Lopes Cabral –UERN/RN

Examinador Externo

Dr^a Bárbara Maria Macedo Mendes –UFPI/PPGED

Examinador Interno

Dedico...

Ao meu esposo, Ramilson, pelo incentivo para a realização deste sonho; aos meus filhos, Carolina e Yan Luca, pela compreensão dos momentos em que estive ausente nestes dois anos de pesquisa; e ainda, aos meus pais, Dedé e Dalva, pela forma incondicional com que sempre me amaram.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, autor e consumidor de minha vida e fé.

À minha cunhada **Graça**, que como segunda mãe, não permitiu que meu pequeno Yan Luca, em seus primeiros anos de vida, chorasse minha ausência quando me distanciava para a realização deste trabalho.

Aos meus **colegas da 18ª** turma de mestrado, pelo companheirismo nas disciplinas em que crescemos juntos, e em especial aos colegas de Pesquisa Colaborativa: Arlete, Janaína, Grasiela, Luíza, Ribamar, Isolina, Eliene e Carlos José pela produção compartilhada de conhecimento, pelo contínuo encorajamento e pelas caronas reflexivas.

Às **professoras do CEM** participantes desta pesquisa, que de maneira colaborativa contribuíram pra que este trabalho se tornasse realidade.

À nossa orientadora **Drª Ivana Ibiapina** pela direção dada aos ventos que conduziram nossa pesquisa, e pelo privilégio de tê-la como par mais experiente durante os momentos de dúvida, de inquietação e de busca de conhecimento que este trabalho requeria.

Aos **professores do Programa** de Pós-Graduação da UFPI Glória Lima, Maria do Carmo Bonfim, Sara Jane, Carmem Lúcia Cabral, José Augusto Sobrinho e Antônia Edna, que ao ministrarem suas respectivas disciplinas mediaram o crescimento que necessitávamos para a produção deste trabalho dissertativo e para nosso crescimento intelectual.

Ainda de forma especial, agradecemos imensamente às professoras **Drª Bárbara Mendes e Drª Pollyana Jericó** por proporcionarem a expansão deste trabalho durante o exame de qualificação.

Às professoras **Drª Bárbara Mendes e Drª MarluCIA Cabral** profissionais da banca examinadora, pelas valiosas contribuições que possibilitaram que este trabalho não fosse visto apenas como título, mas como aprendizado.

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de manutenção ou transformação.

Luckesi

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a proposta pedagógica desenvolvida em contexto socioeducativo e teve como objetivo geral analisar colaborativamente a prática pedagógica desenvolvida por professoras que atuam no Centro Educacional Masculino (CEM). A opção pela Pesquisa Colaborativa justifica-se por esta ser modalidade de pesquisa em que os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Esta proposta de trabalho também esteve ancorada na Abordagem Sócio-Histórica proposta por Vygotsky (1996/2001), porque as partícipes desta investigação, bem como o objeto investigado, não são compreendidos como estáticos, mas em constante interação com outros sujeitos e com outros contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Para tanto, a fundamentação está ancorada em Desgagné (1997), Ibiapina (2007;2008), Ferreira (2006), Freire (1987;2009) Giroux (1997), entre outros. A dissertação foi organizada em cinco seções. A primeira seção foi intitulada: o cata-vento indica a direção dos ventos, que discute a construção da temática e os objetivos do estudo. A segunda seção denominada o cata-vento em movimento: eis a pesquisa, destaca a trajetória e o percurso trilhado na pesquisa e o referencial teórico-metodológico, as características da pesquisa, explicita os princípios e procedimentos metodológicos, bem como os procedimentos analíticos da pesquisa. A terceira seção tem o seguinte título: ventos que giram a favor da implantação do CEM. A referida seção discorre sobre a origem das medidas socioeducativas no Brasil, à luz da historicidade e de marcos legais, bem como sobre a visão de adolescência na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Abordagem Sócio-Histórica. A quarta seção intitulada ventos que favorecem a análise da prática pedagógica, foi subdividida em dois momentos: significações de práticas pedagógicas socialmente produzidas e identificando ventos discursivos e caracterizando ventos práticos, o foco da discussão recai sobre o percurso formativo e profissional das partícipes, em que são discutidos os sentidos e significados compartilhados de prática pedagógica e as características da prática pedagógica desenvolvida por duas partícipes. Na quinta seção intitulada uma pausa nestes ventos que abrem caminho para outros cata-ventos estão as considerações finais, o destaque é para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras partícipes, que se apresentam predominantemente como prática pedagógica eclética. Ou seja, com características de prática pedagógica conservadora e da prática pedagógica tecnicista

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Medida socioeducativa. Colaboração.

ABSTRACT

This paper presents reflections on the pedagogical framework developed in childcare and aimed at analyzing the pedagogical practice collaboratively developed by teachers who work in Male Educational Center (MEC). The option for Collaborative Research is justified for this type of research is that the participants work together and support each other in order to achieve common goals negotiated by the collective group. This job offer was also anchored in the Socio-Historical Approach proposed by Vygotsky (1996/2001), because the participants in this research as well as the study object, are not understood as static but in constant interaction with other subjects and other contexts certain cultural and historically dependent. To this end, the foundation is anchored in Desgagné (1997), Ibiapina (2007, 2008), Ferreira (2006), Freire (1987, 2009) Giroux (1997), among others. The dissertation was organized into five sections. The first section was titled: The weather vane indicates the direction of the winds, which discusses the construction of the theme and objectives of the study. The second section called the windmill in motion: that the research highlights the history and the paths followed in the research and theoretical and methodological characteristics of the study, explains the principles and methodological procedures and the analytical procedures of the research. The third section has the following title: winds turning in favor of the implementation of CEM. That section discusses the origin of educational measures in Brazil, in the light of historical and legal frameworks, as well as the vision of adolescence from the perspective of developmental psychology and Socio-Historical Approach. The fourth section titled winds that favor the analysis of teaching practice, was subdivided into two phases: pedagogical meanings of socially produced and identifying and characterizing winds winds discursive practice, the focus of discussion is on the course and professional training of participants, in which discusses the meanings shared pedagogical practice and the characteristics of pedagogical practice developed by two participants. In the fifth section entitled a break in these winds give way to other vanes are the final considerations, the highlight is the pedagogical practices developed by the faculty participants, which are present predominantly as eclectic pedagogical practice. That is, with conservative characteristics of pedagogic practice and teaching practice technicist

KEY WORDS: Pedagogical practice. By social. Collaboration

SUMÁRIO

1	O CATA-VENTO QUE INDICA A DIREÇÃO DOS VENTOS	11
1.1	Construindo a temática e objetivando o estudo	11
2	O CATA-VENTO EM MOVIMENTO: EIS A PESQUISA	17
2.1	Referencial teórico-metodológico	17
2.2	Características da pesquisa	21
2.3	Princípios norteadores da pesquisa e procedimentos metodológicos	27
2.4	Procedimentos analíticos da empiria	47
2.5	Sinais conversacionais verbais utilizados na transcrição dos dados analisados	55
2.6	Credibilidade da pesquisa	57
3	VENTOS QUE GIRAM A FAVOR DA IMPLANTAÇÃO DO CEM	59
3.1	Origem das medidas socioeducativas à luz da historicidade e de marcos legais	60
3.2	Compreensão de adolescência na perspectiva da psicologia do desenvolvimento e da abordagem Sócio-Histórica	79
4	VENTOS QUE FAVORECEM A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	92
4.1	Significações de prática pedagógica socialmente produzida	93
4.2	Identificando ventos discursivos e caracterizando ventos práticos	113
4.2.1	Trajetória formativa e profissional das partícipes	113
4.2.2	Sentidos e significados compartilhados de prática pedagógica	115
4.2.3	Caracterização da prática pedagógica desenvolvida por Rosa e Azul	125
4.3	Ventos da pesquisa que evidenciam formação	146
5	UMA PAUSA NESTES VENTOS QUE ABREM CAMINHOS PARA OUTROS CATA-VENTOS	154
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICES	166

1 O CATA-VENTO QUE INDICA A DIREÇÃO DOS VENTOS

A investigação que deu origem a este trabalho dissertativo assume, em nossa perspectiva, movimento metaforizado pelo cata-vento, que por seu princípio gestáltico convida o elemento vento para com ele dialogar. Assim, foi pensando no movimento cíclico das hélices coloridas do cata-vento¹, como a figura representada na capa desse trabalho, que buscamos ventos que contribuíssem para construirmos a temática central desta pesquisa, bem como os objetivos que norteariam a direção da mesma.

Este é o foco da primeira seção que apresentamos nesta dissertação, discutir sobre o que nos levou a construir a temática do estudo, quais objetivos foram traçados para que a pesquisa fosse realizada e a forma como organizamos sua apresentação, fatos que são apresentados a partir do próximo ponto.

1.1 Construindo a temática e objetivando o estudo

Cresci² em um bairro periférico de Teresina, e enquanto adolescente, senti-me privilegiada pelas inúmeras oportunidades que tive de diariamente brincar nas ruas do bairro São Pedro com meus colegas vizinhos. O pega e o queima eram nossas brincadeiras prediletas, e apesar de já estarmos na adolescência, brincávamos todos os dias. Quando brincávamos, não pensávamos no futuro, só queríamos nos divertir. Não pensávamos sobre a importância do estudo e nem imaginávamos o futuro que cada um teria na vida.

Meus pais criaram a mim e aos meus três irmãos com certa dificuldade, porém, calcados em bons princípios. Meu pai pedreiro, semialfabetizado, passava o dia trabalhando como a maioria dos pais de meus colegas. Com minha mãe a realidade não era diferente. Enfermeira em uma clínica médica de Teresina, também trabalhava o dia todo, e quando chegava, já cansada, além de assumir o terceiro turno, tinha que tomar providências sobre os prejuízos que causamos durante o dia que ficamos sozinho. O que a obrigou a deixar o emprego para nos acompanhar melhor.

O ingresso nos estudos, ou até mesmo sua continuação, não foi fator de estímulo para meus pais, por isso, não concluíram o ensino fundamental em tempo hábil; com exceção de

¹ O cata-vento expresso na capa desse trabalho foi produzido especialmente por Alencar (2012) para representar o movimento dessa pesquisa.

² Esta dissertação foi escrita na voz plural porque durante a realização da mesma nos reconhecemos como pesquisadora, formadora e partícipe, mas nessa parte introdutória optamos pela primeira pessoa do singular porque relatamos fatos que ocorreram em nossa vida pessoal.

minha mãe, que o fez já na terceira idade. No entanto, fomos todos matriculados aos sete anos de idade na primeira série do antigo primário. Acredito que eles pensavam ser esta a oportunidade de termos uma vida diferente da que eles podiam nos proporcionar.

Cursei o primário e o ginásio em escola pública, e aos 17 anos fiz o teste seletivo para cursar o pedagógico no Instituto de Educação Antonino Freire. Foi nesta renomada instituição que iniciei minha experiência docente, pelo menos teoricamente.

Para realizar estágio no último ano do curso pedagógico, como exigência da disciplina Estágio Supervisionado, troquei o trabalho burocrático que realizava numa loja do setor comercial de Teresina, por uma sala de alfabetização da Escola Estrela da Sabedoria, situada no mesmo bairro em que residíamos. Nesse ínterim, cursei o quarto ano adicional e fui convidada por uma amiga para trabalhar como secretária em sua escola de informática, onde os professores eram todos profissionais liberais que dominavam a tecnologia, mas não tinham conhecimento didático.

Em um dia comum de aula, na ausência de um desses professores ousei substituí-lo. Esta aula foi a oportunidade para a nova experiência em meu currículo como docente, pois nos dez anos seguintes trabalhei com informática educacional nesta instituição e em outras escolas da rede privada.

Em 2000 prestei concurso para lecionar na rede pública estadual de educação no Estado do Piauí. Fui efetivada e na oportunidade passei a lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Esta experiência durou dois anos e oportunizou que eu prestasse vestibular para o curso de Pedagogia por intermédio de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Piauí e a Universidade Estadual do Piauí. Para minha alegria fui uma das primeiras colocadas, e durante quatro anos abdiquei de minhas férias para galgar mais um degrau em minha vida profissional. Ao término do curso realizei duas pós-graduações, Psicopedagogia e Gestão Educacional.

Logo que iniciei a graduação fui convidada para exercer a função de supervisora educacional na Unidade Escolar Professora Osmarina, também da rede pública estadual do Piauí. Na referida escola trabalhei por três anos, até que mantive contato com a oportunidade que contribuiria significativamente para minha identidade profissional, e que tinha relação com minha infância e adolescência.

Sempre que encontrava alguma criança ou adolescente vagando pelas ruas de Teresina, sentia desejo de contribuir para a reversão daquele quadro. Na verdade, eu era consciente que algum órgão no Estado já tinha esta responsabilidade, mas eu desejava fazer minha parte. Foi então que na turma de pós-graduação uma das alunas falou que trabalhava

como diretora na instituição que abrigava adolescentes infratores e que estava precisando de uma coordenadora pedagógica, porque as que haviam sido aprovadas no último concurso da Secretaria Estadual da Assistência Social (SASC), quando eram informadas sobre onde trabalhariam, logo desistiam de assumir o cargo.

Nessa oportunidade, providenciei meu currículo e o entreguei à colega de classe na expectativa de ter oportunidade de realizar um sonho, o de usar minha profissão e meu lado humano em prol de uma parcela dos menos favorecidos. Assim, em 2006, passei a fazer parte da equipe multidisciplinar que fazia acompanhamento aos adolescentes encaminhados pela Vara da Infância e Juventude para cumprir as medidas socioeducativas Liberdade Assistida (LA) e ou Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), onde eu desempenhava a função de realizar acompanhamento pedagógico dos adolescentes, tanto nos atendimentos realizados nas dependências dos programas, bem como nas escolas em que eles estavam matriculados.

Nesta função não me ao fazer atendimento dos filhos de muitos adolescentes com os quais eu havia brincado na adolescência. O perfil apresentado por estes adolescentes era representado por elevado índice de adolescentes analfabetos, evadidos de instituições de ensino regular, reincidentes em atos infracionais, e viciados em substâncias psicoativas. Estes dados foram produzidos a partir de uma pesquisa que realizamos no processo final da pós-graduação em nível de especialização em Gestão Escolar, que estávamos cursando no ano de 2006, e que tinha como objetivo identificar o perfil dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa Liberdade Assistida.

Uma experiência marcante que tive durante esta pesquisa, e o que sinalizou para a intenção de investigar a relação entre prática pedagógica e adolescente infrator, objeto desta dissertação, foi a resposta que um adolescente deu ao responder ao questionamento acerca de seu ingresso no mundo das drogas. Ele afirmou que desde criança via seu pai divertir-se com seus amigos dentro de sua própria casa, todos os dias, usando álcool e outras drogas consideradas ilícitas. Assim, desde os sete anos aquele adolescente passou a ser usuário de maconha e a praticar pequenos furtos para manter seu vício e o de seu pai.

No ano de 2007 passei a coordenar pedagogicamente o anexo do Centro de Educação Básica Professor James Azevedo, que funcionava nas dependências do Centro Educacional Masculino (CEM)³. Nesta instituição, tinha como função acompanhar o processo educacional dos adolescentes, planejar e executar ações educativas juntamente com a equipe pedagógica,

³ CEM - Centro Educacional Masculino: instituição que abriga adolescentes em conflito com a lei privados de liberdade.

que é formada por uma diretora e 18 professores, bem como ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar que atua na instituição.

Durante os dois anos em que atuei como coordenadora pedagógica na referida instituição mantive contato com cinco adolescentes que residiam no bairro São Pedro, local onde residi por vinte anos. Dos cinco adolescentes que conheci no CEM, três, ao adquirirem a liberdade, reincidiram no mundo do crime e das drogas e foram assassinados. Este fato contribuiu sobremaneira para a escolha da temática que motivou minha participação na seleção do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Por acreditar que a educação poderia atuar como instrumento que possibilitasse mudança de vida dos adolescentes internos no CEM, senti-me instigada a pesquisar a prática pedagógica desenvolvida nesta instituição, visto que alguns questionamentos nos inquietavam: Que prática pedagógica era desenvolvida pelas professoras que atuavam no CEM? Essa prática contribuía significativamente para a redução do analfabetismo, da evasão escolar e para a um novo projeto de vida dos adolescentes privados de liberdade?

O processo seletivo para cursar mestrado não foi fácil, mas obtive êxito e em 2010, beneficiada pela Secretaria Estadual de Educação, por meio de licença para formação concedida pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura, me afastei do trabalho de coordenadora pedagógica para ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, intentando cursar o mestrado na Linha de Pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

O cata-vento desta pesquisa então começava a ganhar forma e precisávamos⁴ traçar objetivos que colaborassem com a direção dos ventos que conduziriam o processo investigativo. Por esse motivo, elencamos como objetivo central desta investigação analisar de forma colaborativa a prática pedagógica desenvolvida por professoras que atuam no CEM.

Para tanto, precisávamos compreender⁵ o contexto em que se deu a implantação das medidas socioeducativas em Teresina e o processo de incorporação do professor na equipe multidisciplinar do CEM, além de identificar os sentidos e significados de prática pedagógica produzidos pelas professoras, e caracterizar a prática pedagógica das professoras que atuam no CEM.

⁴ A partir deste ponto da escrita utilizamos a terceira primeira pessoa do plural porque nos referimos ao movimento da pesquisa que possui caráter colaborativo.

⁵ Compreender nesta pesquisa está relacionado à concepção Bakhtiniana (2002) de processo, que se dá no estabelecimento de relações significativas entre o que o indivíduo sabe, seu conhecimento de mundo e aquilo sobre o que se fala, além de integrar informações pré-existentes que podem ou não ser modificadas.

Para que estes objetivos fossem atingidos, ancoramos o processo investigativo na Abordagem Sócio-Histórica, por coadunar com nossa proposta de desenvolver Pesquisa Colaborativa. Para produção dos dados, optamos pelos princípios da dupla função: pesquisa e formação, e da reflexão crítica compartilhada, bem como pelos procedimentos metodológicos encontro colaborativo, sessão reflexiva e videoformação.

Durante a realização dos três encontros colaborativos planejamos as ações a serem desenvolvidas no percurso investigativo e discutimos sobre as temáticas colaboração e adolescência; na sessão reflexiva teórica buscamos embasamento em Liberali (2008) para refletirmos colaborativamente acerca da formação crítica de educadores; nas duas videoformações as discussões partiram da análise das videoaulas de duas professoras partícipes da pesquisa.

Reconhecemos a relevância deste estudo para a área da educação, considerando que as nuances e abrangência do trabalho educativo é desenvolvida em instância com características que diferem da escolarização regular, bem como por apresentar-se como primeira iniciativa de pesquisar, em nível de mestrado, a prática pedagógica de professoras que trabalham em espaços não formais de educação, mas numa instituição que abriga adolescentes em conflito com a lei.

Este estudo apresenta vertentes básicas definidas em cinco seções. Na seção denominada “O cata-vento indica a direção dos ventos”, apresentamos os pontos introdutórios destacando a construção da temática, bem como os objetivos que nortearam esta pesquisa. Na segunda seção, intitulada “O cata-vento em movimento: eis a pesquisa”, descrevemos a trajetória e os percursos trilhados na pesquisa, discutindo o referencial metodológico, caracterizando a modalidade de pesquisa, princípios e procedimentos metodológicos, bem como os procedimentos analíticos da empiria.

Na terceira seção, apresentamos unidade descritiva intitulada “Ventos que giram a favor da implantação do CEM”, quando discutimos a origem das medidas socioeducativas no Brasil à luz da historicidade e de marcos legais, bem como a visão de adolescência na perspectiva da psicologia do desenvolvimento e da Abordagem Sócio-Histórica. Os dados apresentados nesta unidade foram produzidos a partir da revisão de literatura em obras que discutem políticas de atendimento à criança e ao adolescente, Volpi (1999), Rizzini (2009), Costa (2001), Sinase (2006), entre outros.

Nesta seção também discorreremos acerca da implantação do CEM, com base em Carvalho (2009); e ainda sobre as características do adolescente em seus aspectos psicológicos e emocionais, tomando como base a Psicologia do Desenvolvimento, Calligaris

(2009), Cole;Cole (2004) e visão de adolescência na perspectiva Sócio-Histórica, Bock (2004).

A quarta seção, intitulada “Ventos que favorecem a análise da prática pedagógica” encontra-se subdividida em dois momentos: “Significações de prática pedagógica socialmente produzida” e “Identificando ventos discursivos e caracterizando ventos práticos”, que está subdividida em três tópicos: “Trajetória formativa e profissional das partícipes”; “Sentidos e significados compartilhados de prática pedagógica, Caracterização da prática pedagógica desenvolvida por Rosa e Azul”⁶, momento em que apresentamos análise descritiva e interpretativa da pesquisa; e, por fim, “Ventos da pesquisa que evidenciam formação”, quando destacamos momentos em que a pesquisa possibilitou formação.

Para análise da unidade temática prática pedagógica, elegemos os eixos prática pedagógica eclética e prática pedagógica crítica, levando em consideração os indicadores interpretativos relacionados às dimensões aula, professora, aluno e utilização do diálogo. Ressaltamos que o eixo prática pedagógica eclética refere-se às características de prática pedagógica conservadora e prática pedagógica tecnicista.

Para realização do processo analítico da unidade temática prática pedagógica, buscamos fundamentação em Bakhtin (2002) e Ibiapina (2011), para subsidiarem as discussões que fizemos acerca do objeto teórico discurso na perspectiva crítica, e dos dispositivos teóricos linguagem, tema e significação.

Na quinta seção deste trabalho dissertativo, intitulado “Uma pausa nestes ventos que abrem caminho para outros cata-ventos”, apresentamos as considerações finais. Entre outros pontos discutidos, destacamos que a prática pedagógica desenvolvida pelas partícipes Rosa e Azul apresentam características predominantes de prática pedagógica eclética, ou seja, com significações de prática pedagógica conservadora e prática pedagógica tecnicista.

O restante desta história está descrito nas páginas seguintes deste trabalho. Esperamos que ele contribua para reflexão não somente para as professoras que atuam com adolescentes em conflito com a lei, mas com todos aqueles que desejam possibilitar o ingresso e a permanência com sucesso destes na educação.

⁶ Por negociação entre as partícipes desta pesquisa ficou acordado no primeiro encontro colaborativo que as mesmas seriam identificadas nesta dissertação pelos codinomes Rosa, Azul, Vermelho, Laranja, Salmon e Verde.

2 CATA-VENTO EM MOVIMENTO: EIS A PESQUISA

O cata-vento só adquire movimento se o conjunto for composto harmônica e funcionalmente, a fim de conferir a dinâmica e aceleração ao todo. Cada unidade, a hélice, desencadeia movimento cíclico, o cata-vento, nesta pesquisa, simboliza a reflexividade contínua para que a formação que se quer transformadora se efetive.

Pollyana Jericó

Iniciamos esta seção apresentando epígrafe produzida a partir de fragmentos das considerações feitas pela professora da UFPI, Dr^a Pollyana Jericó, durante nosso exame de qualificação. A mesma possui íntima relação com as discussões que apresentamos nesta parte da dissertação, pois comparada ao cata-vento, tem como objetivo apresentar em seu movimento a composição harmônica do referencial metodológico norteador desta pesquisa, determinado em consonância com o arcabouço teórico discutido com base em Gleizer (2005), Ibiapina (2011), Vázquez (2007), Ibiapina (2008), Ibiapina; Magalhães (2009), Desgagné (1997), entre outros.

Para tanto, iniciamos justificando a abordagem na qual esta pesquisa insere-se, bem como sua caracterização e os princípios e procedimentos metodológicos que propiciaram a produção dos dados. Por fim, além dos procedimentos analíticos da empiria, discutimos questões de ética e credibilidade inerentes ao processo investigativo.

2.1 Referencial teórico-metodológico

As circunstâncias sócio-históricas e culturais que caracterizam a sociedade do Século XXI suscitam desafios a quem desenvolve pesquisa. Nesse sentido, a complexidade da configuração social, tal como a complexidade da educação como fenômeno integral e dinâmico, requer prática investigativa dialética, que compreenda o ser humano como sujeito social e histórico, determinado por seus contextos, bem como coprodutor da realidade social e transformador de suas condições. Nessa perspectiva, Gleizer (2005, p. 22) afirma que:

O corpo humano, segundo Espinosa, é um indivíduo extremamente complexo, sendo composto de vários corpos, cada um dos quais também muito compostos. Graças a essa complexidade, ele é apto a afetar e a ser afetado de diversas maneiras pelos corpos exteriores, sendo capaz de reter essas afecções, isto é, as modificações nele causadas por essas interações.

Nesta pesquisa, reconhecemos o saber acumulado na história humana acerca da prática pedagógica, investindo no interesse de aprofundar as análises desse processo sócio-histórico, contribuindo para o avançar de novas descobertas em favor da vida humana (CHIZZOTTI, 2006).

Para tanto, foi necessário que tivéssemos clareza acerca do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos que adotaríamos em nosso trabalho investigativo. De acordo com Ghedin e Franco (2008), durante o processo investigativo é preciso que percebamos a necessidade do domínio do conteúdo, dos conceitos, dos métodos e dos procedimentos de cada área que é investigada.

Ao compreendermos a importância de desenvolvermos a pesquisa na perspectiva de que esta seja simultaneamente pré-requisito e produto, instrumento e resultado, conforme assinala Vygotsky⁷ (1996), adotamos a Abordagem Sócio-Histórica proposta por este teórico, haja vista que os sujeitos que fazem parte do objeto investigado não são estáticos, mas estão em constante interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes.

Para estudarmos a prática pedagógica em contexto socioeducativo foi imprescindível compreendermos que a educação escolar sistematizada, intencionalizada, desenvolvida em ambiente formativo com dimensões cognitiva, humana e psicológica, não é apenas instrumento propício à socialização dos indivíduos, e que influi em alguns processos do seu desenvolvimento, mas que como prática social pode contribuir para que haja reestruturação das funções psíquicas e do comportamento dos indivíduos que dela fazem parte. Isto porque o psiquismo humano (trans)forma-se nas inter-relações entre homem e mundo, e porque a realidade é totalidade que está continuamente transformando-se.

É pelo convívio que o ser humano se apropria da cultura, e desenvolve características físicas, morfológicas e funções psicológicas. Ou seja, humaniza-se, tornando-se ser histórico, social, cultural e singular (IBIAPINA, 2011). Assim, no processo investigativo, o ser humano não pode ser compreendido de forma fragmentada, mas enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico, histórico e singular.

⁷ Neste trabalho optamos pela escrita VYGOTSKY em todas as referências de obras desse autor.

Para Vygotsky (1996), o ser humano constitui-se nas relações que estabelece com outros membros da sociedade, e é por meio das interações sociais que constrói sua singularidade. A Abordagem Sócio-Histórica destaca que o homem é um ser social porque se apropria da cultura numa relação mediada não só por outras pessoas, mas também por instrumentos construídos ao longo da história, e por sua própria experiência de vida. E é por meio da mediação que este desenvolve funções psicológicas superiores, que o auxiliam a construir novas formas de relacionar-se consigo próprio, com os outros e com o mundo.

Na perspectiva Sócio-Histórica, o homem desde pequeno interage com o mundo e com as pessoas que o cercam, e a partir dessa relação dá-se a criação de signos, o que implica na capacidade do homem atribuir significados às suas experiências. São os significados construídos a partir das experiências vividas que constituem o sujeito e seu modo de relação com o mundo, de maneira que esta relação não seja passiva, mas faça do homem um ser interativo, à medida que ele se transforma, ao mesmo tempo em que transforma a realidade que o cerca.

Nesse contínuo processo de inter-relação e de recíproca mudança, Vygotsky (2009), ao focar a relação pensamento-linguagem, dá à linguagem importância central, não apenas como sistema linguístico, mas como artefato construtor do sujeito, pois o pensamento materializa-se em palavras na linguagem exterior.

Na obra vygotskyniana, a construção do pensamento e da linguagem, percebemos críticas às posições tradicionais, que viam o pensamento e a linguagem como elementos autônomos. O autor também destaca que o pensamento é verbal, e que o contexto dá à palavra um novo conteúdo. Nesse cenário, o sentido da palavra modifica-se de acordo com as situações e a mente de quem a utiliza.

O sujeito sócio-histórico é relacional, conceitua e cria significados para os fatos ao seu redor, caracterizando-se pelas relações coletivas. É por meio dessa relação que os vários sentidos individuais são unidos a outros sentidos também individuais, criando o significado do grupo, que unido ao significado de outro grupo, busca o significado maior, ou seja, a totalidade.

Esse significado é a forma social de como a consciência humana retrata o mundo, e o sentido é a forma individual do entendimento do mundo. É a partir do sentido de outros sujeitos, unido aos outros sentidos de outros sujeitos, que se constrói o significado grupal, e se esse significado não for compartilhado pelo sujeito, ficará alienado e não se expandirá (SCHETTINI, 2008).

Nessa perspectiva, sentido é a soma de todos os fatos psicológicos despertados na consciência, “[...] é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente, até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias” (VYGOTSKY, 2009, p. 466). Ou seja, o sentido de uma palavra é inconstante, e o significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso. É uma zona mais estável em todas as mudanças de sentido da palavra, em diferentes contextos.

Partindo dessa compreensão e visando atingir um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é identificar os sentidos e significados sobre prática pedagógica produzida pelas professoras do CEM, contribuímos para que esses sentidos fossem externalizados e refletidos colaborativamente, por meio das discussões reflexivas que ocorreram nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas. A expansão dos sentidos, por sua vez, resultou no compartilhar de significados, tendo a linguagem pautada na reflexão crítica como instrumento mediador desse processo.

Além dos conceitos de sentido e significado adotados como categorias teóricas para fundamentação desta pesquisa, também estudamos a prática pedagógica desenvolvida no CEM, a partir da compreensão de práxis como ação do homem que age sobre determinado objeto material, como a natureza, a sociedade ou o próprio homem, visando à transformação real deste objeto (VÁZQUEZ, 2007).

Adotar o conceito de práxis foi relevante para que as reflexões compartilhadas, tanto nos encontros colaborativos, quanto nas sessões reflexivas fossem vistas como artefatos propiciadores da transformação da prática pedagógica das professoras que atuam no CEM. Ou seja, expandissem as ações conservadoras, mecanicistas e descontextualizadas, no sentido de transformarem-se em atividade que relaciona teoria e prática de maneira consciente, crítica e reflexiva, docente, criando possibilidades que possam provocar transformação no contexto das práticas desenvolvidas no CEM.

Segundo Vázquez (2007), a práxis é movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão. É ação final que traz no seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática, uma vez que para produzir mudança não basta atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Não se trata de pensar o fato, e sim revolucioná-lo. Nesse sentido, a práxis é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada.

Ressaltamos que a práxis, por possuir característica criadora, deve partir da realidade concreta em que os partícipes da pesquisa estão inseridos, o que possibilita refletir em busca

da prática pedagógica ideal, que realmente contribua para a transformação do objeto, dos sujeitos e consequentemente da sociedade.

A noção de professores, enquanto sujeitos, que envolveu esta pesquisa, é de um ser que se constitui nas relações intersubjetivas, que se humaniza nas relações sociais, porque está inserido em contexto mutante e mutável e que, por isso, constitui-se a partir dos significados, das relações que estabelece com a cultura e com os indivíduos nela inseridos.

Com base na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, Ibiapina e Ferreira (2003) postulam que a atividade humana é considerada histórica e socialmente construída, e que o fator determinante para a construção do conhecimento social, bem como para o desenvolvimento dos processos psicológicos é a interação entre sujeitos, que ocorre mediada pelos instrumentos psicológicos, cujo papel primordial é destacado à linguagem.

Assim, as considerações apresentadas neste tópico tiveram como foco discutir a importância de se desenvolver pesquisa que leve em consideração o aspecto inter-relacional entre os partícipes da pesquisa e destes com o objeto pesquisado, bem como os conceitos da Abordagem Sócio-Histórica, sentido, significado e práxis, que serviram de base teórica para a realização deste trabalho investigativo.

Por coadunar com os princípios da Abordagem Sócio-Histórica e pela singularidade de possibilitar desenvolvimento de formação e pesquisa, que levam em consideração a interação das partícipes, adotamos a Pesquisa Colaborativa como instrumento e resultado do processo investigativo, sobre a qual discutiremos a seguir.

2.2 Características da pesquisa

Esta seção tem como objetivo apresentar as características peculiares da Pesquisa Colaborativa, modalidade na qual se fundamenta este trabalho investigativo, bem como os autores que discutem sobre sua relevância e singularidade.

Com base em Desgagné (1997), Ibiapina (2007; 2008), Ferreira (2007), Ibiapina; Ferreira (2003), adotamos a Pesquisa Colaborativa para realizar o estudo investigativo proposto por compreendermos que Pesquisa Colaborativa é processo que articula os aspectos cognitivos e afetivos dos partícipes. Optamos por essa modalidade de pesquisa porque acreditávamos que ela propiciaria condições para que as partícipes deste trabalho participassem de forma ativa da investigação e, concomitantemente, criassem zonas de desenvolvimento que nos levasse a produzir, conjuntamente, compreensão da prática pedagógica desenvolvida no CEM e possíveis necessidades de transformação.

Entre as peculiaridades da perspectiva da Pesquisa Colaborativa está o fato de que os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo, no caso deste estudo, a prática pedagógica, o que caracteriza liderança compartilhada e correponsabilidade pela condução das ações de pesquisa e formação contínua. Assim, esta pesquisa deixa de investigar sobre o professor, passando a investigar com o professor, contribuindo para que este se reconheça como produtor ativo do conhecimento, da teoria e da prática de ensinar em contexto socioeducativo, e deste modo, passa por transformações no próprio contexto de trabalho do CEM (IBIAPINA, 2008).

A colaboração neste cenário é artefato imprescindível, pois é compreendida como particularidade frutífera para que as professoras do CEM transformem o agir, ampliando o sentido e o significado de prática pedagógica, bem como realizando criação compartilhada (MORAN; JOHN-STEIN, 2003). Vale ressaltar que no processo investigativo ancorado na Pesquisa Colaborativa, as partícipes, em situações de estudo e reflexões, encorajam-se umas às outras a se arrisquem juntas na busca de transformação das práticas pedagógicas realizadas no CEM, possibilitando o agir criativo nas situações conflituosas e/ou dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas do CEM.

Com base em John-Steiner (2000), apresentamos alguns pontos relevantes acerca da colaboração, que orientam este trabalho, tais como os seguintes: colaboração na forma de diálogo honra as vozes de todos os participantes, o que requer práticas de formação construídas conjuntamente. Nessa ótica, o diálogo é característica central do processo colaborativo, inclusive a forma como os colaboradores produzem este diálogo nos processos de reflexão desencadeados ao longo da pesquisa.

Durante o processo formativo que realizamos nesta pesquisa, a colaboração também se caracteriza por compartilhamento mútuo, necessitando, portanto, que considerássemos e entendêssemos o trabalho umas das outras. Essa compreensão contribuiu para que planejássemos juntas as ações a serem desenvolvidas na trajetória de pesquisa e no compartilhar de responsabilidades do processo investigativo.

Nesse processo houve necessidade de compreendermos que durante a realização das ações previstas para serem desenvolvidas no processo investigativo, pontos de vista poderiam diferir por não serem consensuais, mas com possibilidade de ampliar desenvolvimento profissional mútuo. Nessa direção, tornou-se imprescindível o exercício da escuta do outro e de nos colocarmos no lugar uns dos outros, bem como aprendermos a desenvolver a linguagem da reflexão crítica e da colaboração criativa.

A linguagem, portanto, neste cenário foi vista como instrumento psicológico que possibilitou compreender diferentes problemas da realidade, ou seja, permitiu a realização da leitura de mundo e de prática pedagógica que, consoante a esta abordagem ocorrem no processo de interação social, oportunizando questionamentos, compreensões, novas construções, aprendizagem e desenvolvimento de todos os partícipes, inclusive nossos, como pesquisadora mais experiente do grupo.

Partindo desse entendimento, a organização colaborativa e reflexiva crítica⁸ que, neste caso, ocorreu em espaço educativo, apresentou-se como possibilidade para que a negociação e tomadas de decisões em conjunto, a partir da compreensão da prática que se alia à teoria, suscitando a possibilidade de transformação dos contextos de prática pedagógica desenvolvida no CEM, bem como das formas de ensinar/aprender e desenvolver das professoras partícipes. Ou seja, esta pesquisa criou oportunidade para que as professoras tivessem mais poder para interpretar o saber, o saber-fazer e o saber-ser das práticas pedagógicas por elas desenvolvidas (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2009).

Nesse processo, compreendemos a relevância da postura reflexiva do professor ao desenvolver a práxis pedagógica. Pois é por meio da reflexividade que o professor questiona a si mesmo e a sua prática, perguntando-se até que ponto tem levado em conta a importância de adotar postura reflexiva crítica, que o auxilie a construir respostas no seu cotidiano educativo. Imbernón (2010, p. 55), ao posicionar-se sobre a reflexividade na formação do professor, afirma:

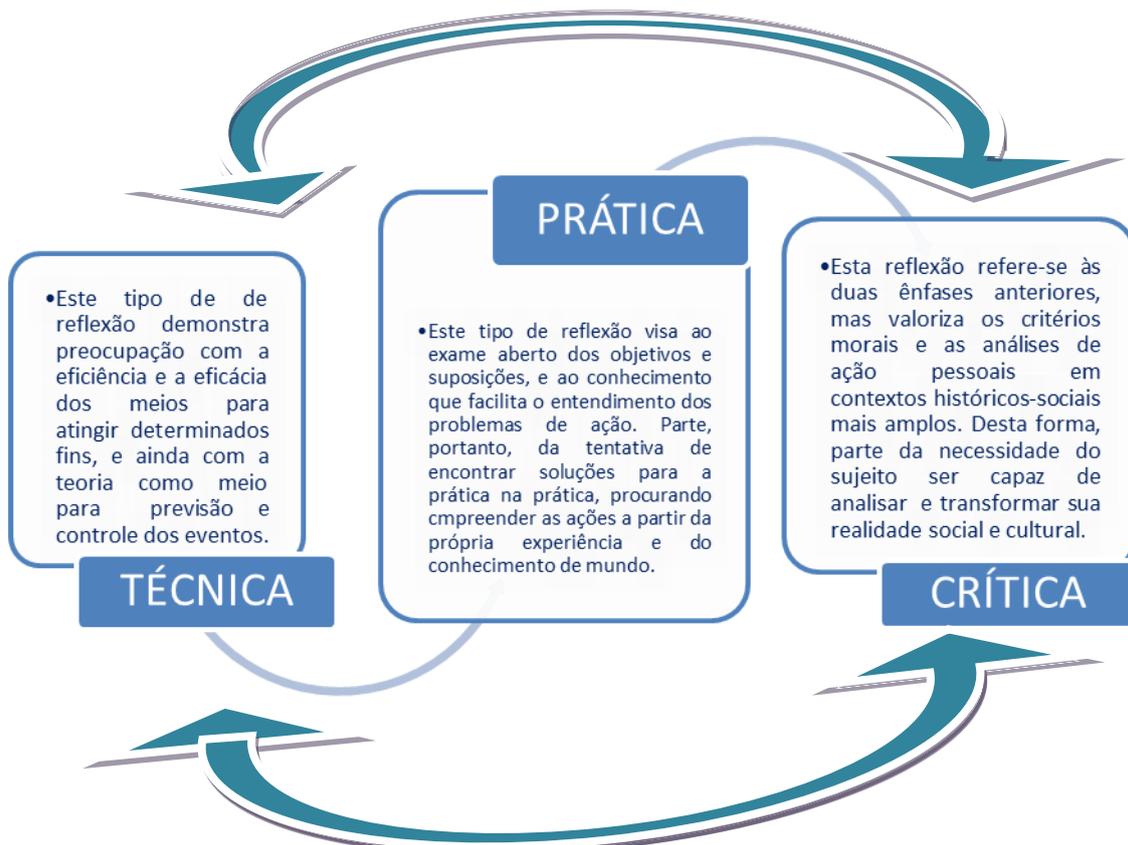
A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

A citação acima deixa clara a ideia de que a atuação docente deve constituir-se em processo que implique em reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma, e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. Nesse sentido, Pimenta (1999) coloca que a educação não somente retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Assim, neste trabalho consideramos como imprescindível levar em conta que refletir criticamente é perceber-se em ação na história, é saber-se participante das atividades sociais, tornando-se capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano do CEM (IBIAPINA; FERREIRA, 2003).

⁸ Processo ao qual passaremos a discorrer na sequência do texto.

O processo reflexivo ao qual nos referimos tem como referência três tipos de reflexão descritos por Liberali (2008), a partir da concepção de Van Manem (1977), aos quais destacamos na Figura 1:

Figura 1 - Tipos de reflexão



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Liberali (2008).

Os tipos de reflexão técnica, prática e crítica mencionadas na Figura 1, referem-se às atitudes do professor em buscar apoio para desenvolver a prática pedagógica em fundamentação teórica, na própria prática, ou ainda refletindo criticamente com o objetivo de analisar e transformar a realidade na qual atua como professor. Assim, a reflexividade crítica possibilita que nós, educadoras partícipes desta pesquisa, nos entendamos como intelectuais transformadoras responsáveis por formar adolescentes como cidadãos ativos e críticos dentro do CEM e da sociedade da qual eles fazem parte.

Segundo Alarcão (2003), a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensar, sendo que a reflexão caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores, principalmente quando este realiza o triplo diálogo: consigo próprio, com os outros e com a própria situação.

Compreendemos que apenas a reflexão prática, como pontua a autora citada anteriormente, não promove transformação de prática pedagógica, sendo, portanto, necessário que haja expansão para reflexão crítica, haja vista que esta possibilita a prática como fonte de conhecimento, de reflexão, de experimentação e de transformação (IBIAPINA; FERREIRA, 2003).

O processo reflexivo é crítico, sistemático, contínuo e permanente favorece o encaminhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela, aperfeiçoando as ações docentes e discentes (ato de ensinar e aprender), influenciando diretamente os resultados satisfatórios em relação aos elementos teórico-práticos do trabalho docente. Assim, o agir investigativo deste estudo teve como ponto focal essas necessidades explicitadas.

Para a organização do processo reflexivo desta pesquisa, recorremos à compreensão de Ibiapina e Magalhães (2009), que apontam a necessidade de criação de espaços colaborativos que propiciem reflexão crítica compartilhada sobre práticas pedagógicas. As autoras citadas também discutem acerca da necessidade de aprendermos a linguagem da reflexão e da colaboração crítica, considerando as questões sócio-históricas que embasam os sentidos colocados, bem como os posicionamentos expostos por todos, nos espaços colaborativos.

Considerando o exposto, nesta investigação trabalhamos no sentido de criar condições para que a reflexão tivesse papel fundamental na vida das partícipes, sendo capaz de atingi-las, interferindo diretamente em seus sentimentos e ações. O que ocorreu quando na interação e definição das relações que favoreceram amadurecimento, equilíbrio e o agir reflexivo consciente. Nesse sentido, a linguagem da reflexão crítica foi um dos fatores determinantes da relação dialógica entre as partícipes desta pesquisa, pois nos possibilitou desenvolvimento de autoconfiança, autorrespeito, autoestima, autonomia e respeito mútuo.

No campo da educação desenvolvida no CEM, a reflexão sobre a produção de prática pedagógica que favoreça efetivamente a inter-relação professor/aluno nos desafiou a pensar sobre a responsabilidade que temos como professoras que atuam no CEM, em desenvolver processo de ensino e de aprendizagem que suscite reflexão crítica, pois compreendemos que ao desenvolver a prática pedagógica pautada na reflexão crítica, bem como na colaboração, nós professores estaremos estimulando a nossa capacidade e a dos alunos para interpretar e compreender os acontecimentos do dia a dia e agir sobre eles com autonomia, além de nos apropriarmos de valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que permitirão a construção de uma consciência mais emancipada.

Nesta pesquisa utilizamos procedimentos que permitiram sintonia entre reflexão crítica e colaboração no âmbito do CEM, possibilitando que nós partícipes ao invés de tentarmos fugir de nossas próprias ideologias e valores, optássemos por confrontá-los criticamente, compreendendo como a sociedade nos moldou como indivíduos, bem como nos valores que acreditamos serem necessários ao desenvolvimento humano.

Nesse prisma, a reflexividade produzida nos espaços colaborativos criados nesta pesquisa provocaram um olhar contextualizado e mais profundo sobre os fatos que ocorrem no CEM, além de suscitar formas adequadas de nos posicionarmos diante da realidade, e produzirmos condições de partilha de experiências de ensino e de aprendizagem de práticas pedagógicas críticas, o que fez necessário utilizar a linguagem crítica para associar aspectos teóricos aos problemas cotidianos vivenciados por todos nós no CEM.

Compreendendo a relevância do exposto, com base em Ibiapina e Magalhães (2009), utilizamos colaboração e reflexão crítica como condições favoráveis à produção da compreensão, de que é possível analisar situações de práticas reais de educação e criar condições para mudá-las. As autoras ressaltam ainda que o engajamento na produção conjunta de explicação das práticas educativas deve ter a linguagem como construto central do processo.

Nessa seção da dissertação apresentamos o aporte teórico e metodológico que orientou a forma como trabalhamos a colaboração pautada no diálogo, na ajuda mútua, com objetivos comuns, liderança compartilhada e reflexividade crítica, conforme orientam as diretrizes basilares da Pesquisa Colaborativa, modalidade de pesquisa que adotamos como base para desenvolver este trabalho investigativo.

Desse modo, o processo investigativo que desenvolvemos teve como pressuposto oferecer às partícipes da pesquisa condições formadoras e incentivadoras da prática reflexiva crítica, fato que, segundo princípios da Pesquisa Colaborativa, possibilita transformação das partícipes-pesquisadoras e alunos internos no CEM. O referido pressuposto nos levou a adotar os seguintes princípios nesta pesquisa: princípio da dupla função: pesquisa e formação e o princípio da reflexão crítica compartilhada, por compreendermos que estes princípios seriam essenciais para a realização do processo investigativo colaborativo realizado nesta pesquisa.

No próximo tópico, esclarecemos os princípios que optamos para orientarem este trabalho, e também discutimos sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos no percurso investigativo desta Pesquisa Colaborativa.

2.3 Princípios norteadores da pesquisa e procedimentos metodológicos

Neste item destacamos os dois princípios que nortearam a pesquisa que realizamos no CEM: o princípio da dupla função: pesquisa-formação, e o princípio da reflexão crítica compartilhada. Destacamos que embora existam outros princípios que são inerentes à Pesquisa Colaborativa, como, por exemplo, a produção e negociação de sentidos e o compartilhamento de significados, optamos por trabalhar, nesta pesquisa, com os dois princípios acima citados por compreendermos que os mesmos dariam conta do objeto de estudo desta investigação.

Além dos princípios norteadores desta pesquisa, discorreremos também acerca dos três procedimentos metodológicos que adotamos no processo investigativo, que são: encontro colaborativo, sessão reflexiva e videoformação. Estes, além de possibilitarem a reflexão crítica compartilhada sobre prática pedagógica, favoreceram a produção dos dados que serão analisados e interpretados ao longo desta dissertação.

Nessa perspectiva, no que se refere ao princípio adotado neste trabalho, refletimos sobre as críticas que Desgagné (1997) faz em relação ao fosso existente entre o mundo da prática profissional e o da pesquisa, ou seja, entre a universidade e o meio escolar, e ainda a dicotomia teoria e prática. Ao propor a Pesquisa Colaborativa como modalidade de investigação que contribui para superar a problemática exposta, o referido autor afirma que a Pesquisa Colaborativa reconcilia as dimensões pesquisa em educação, produção de saberes e a formação contínua, contribuindo, assim, para diminuir o fosso entre os conhecimentos produzidos na academia e aqueles produzidos na e pela escola (IBIAPINA, 2008).

No processo de definição do objeto de estudo desta dissertação, optamos por trabalhar com a finalidade de contribuir para diminuir a distância entre os conhecimentos produzidos pela academia (Universidade Federal do Piauí - Programa de Pós-Graduação em Educação) e a escola que funciona nas dependências do CEM, o que nos levou a desenvolver esta pesquisa com as partícipes da referida instituição.

Esse convite foi feito porque compreendemos que esta Pesquisa Colaborativa poderia contribuir para a formação e construção de conhecimentos das professoras que atuam no CEM, bem como para nosso próprio conhecimento, uma vez que seria organizada com a finalidade de atender as necessidades formativas das professoras do CEM e, concomitantemente, as nossas próprias necessidades enquanto pesquisadora externa de realizar esta pesquisa científica em nível de mestrado. Para Ferreira (2007), pensar a dupla função pesquisa e formação contribui também para a formação do profissional como

intelectual transformador, não apenas como executor passivo de políticas educacionais, mas sujeito que inclui em seu conhecimento profissional, a reflexão, a criatividade e a experimentação. Essa afirmação da autora referida anteriormente nos fez ter certeza de que estávamos no caminho de atuar ao mesmo tempo como partícipe pesquisadora e formadora crítica.

Nessa direção, Desgagné (1997) afirma que o formador atuará como mediador de produção acadêmica quando atua em contexto de produção de conhecimentos em que age em interação com os docentes, partícipes do estudo, refletindo sobre práticas profissionais que eles desejam compreender e transformar. “Assim, há legítima e assumida dualidade de interesses, o da pesquisa e o da formação, mas que podem enriquecer-se mutuamente”, conforme afirma Ferreira (2007, p. 21).

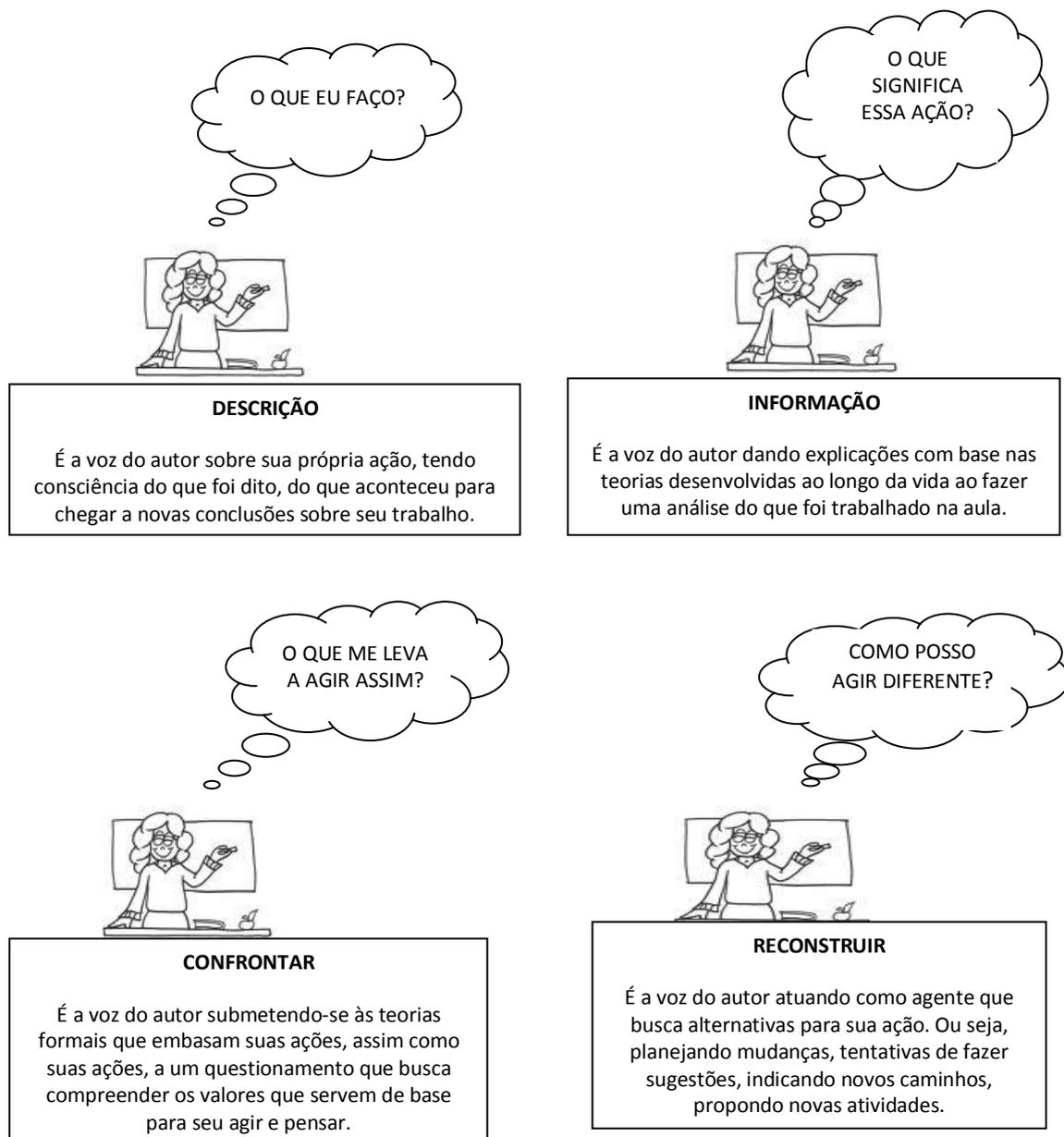
Além do princípio dupla função: pesquisa-formação, ao qual discorremos anteriormente, compreendemos a relevância de adotarmos um segundo princípio, que se trata de trabalhar a reflexão crítica compartilhada. Segundo Ibiapina (2008), os partícipes precisam refletir juntos para que sentidos e significados sejam externalizados e, conseqüentemente, haja redefinição dos sentidos e significados das práticas adotadas nos processos educativos. Nessa ótica, a reflexividade impulsiona a apreensão de significados historicamente construídos, *a priori* pelo nível interpsicológico e *a posteriori* pelo nível intrapsicológico, ou seja, no interior de cada sujeito, contribuindo para a internalização de nova postura de pensar e agir.

A definição do princípio referido anteriormente também foi sustentada na compreensão de Ibiapina e Ferreira (2007), em que a dimensão reflexiva crítica na Pesquisa Colaborativa desenvolvida no CEM é essencial à prática docente, pois desenvolve atitude científica para além dos conceitos espontâneos, possibilitando condição de ressignificação das práticas educativas, considerando que a postura reflexiva crítica intra e interpsicológica nossa e das partícipes refletirá em aulas mais significativas, que contribuam para a formação de alunos cidadãos cada vez mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Nessa perspectiva, para entender os dois princípios apresentados anteriormente, propusemos seis atividades reflexivas: três encontros colaborativos, uma sessão reflexiva e duas sessões de videoformação, visando satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional das partícipes, bem como fazer avançar o conhecimento científico acerca da prática pedagógica desenvolvida em contexto socioeducativo. Com base em Romero (2004), afirmamos que, como nossa mediação, as atividades de reflexão evidenciaram revisão, construção, reação e análise crítica feitas pelas professoras a respeito da prática pedagógica desenvolvida no CEM.

Assim, ao considerarmos a necessidade de organizar atividades de reflexão que atendam a essa especificidade, propomos e negociamos com as partícipes a realização de ações formativas que se organizam para promover condições que instrumentalizam a reflexão crítica, conforme propõe Liberali (2008). Para a referida autora, é necessário instrumentalizar as professoras para agir de forma a compreender o processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas por meio de ações formativas organizadas, conforme exemplificamos na Figura 2:

Figura 2 - Ações formativas instrumentalizadoras da reflexão crítica



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Liberali (2008).

As ações formativas expostas na Figura 2 orientam o processo investigativo no sentido de permitir que pudéssemos refletir colaborativamente acerca dos seguintes temas

trabalhados nesta pesquisa: adolescente infrator e escola, relevância da reflexão crítica para formação de cidadãos críticos, entre outros. A escolha de procedimentos adequados ao desenvolvimento dessas ações recaiu na opção por utilizar encontro colaborativo, sessão reflexiva compartilhada e videoformação, conforme já exposto. Buscamos apoio em Rey (2005) para produzir compreensão de quais procedimentos utilizados em situação de pesquisa precisam permitir ao outro expressar-se em contexto das relações estabelecidas na pesquisa. Como esta é uma Pesquisa Colaborativa, tornou-se necessário sistematizar procedimentos que permitissem não somente a expressão do outro, mas, sobretudo, a reflexão crítica e colaborativa sobre essa expressão.

Nesse sentido, a opção pelo Encontro Colaborativo se deu pelo fato de objetivarmos trabalhar com ação formativa no sentido de criar espaços para que pudéssemos refletir sobre temáticas referentes à prática pedagógica, bem como sobre os elementos que subsidiam a Pesquisa Colaborativa, que também são imprescindíveis para o desenvolvimento da prática pedagógica comprometida com a transformação social. Este procedimento, embora seja ancorado no trabalho colaborativo e na reflexividade, diferencia-se das sessões reflexivas por não adotar as ações reflexivas informar, descrever, confrontar e reconstruir. Durante a pesquisa, realizamos três encontros colaborativos nos quais abordamos as seguintes temáticas: planejamento da pesquisa, dinâmica da colaboração e adolescência, adolescente infrator e a escola.

Esse procedimento metodológico, Encontro Colaborativo, também contemplou o processo formativo que atendesse aos objetivos almejados no Curso de Extensão encaminhado à Pró-Reitoria de Extensão da UFPI, intitulado “Prática pedagógica socioeducativa: novas perspectivas”. Essa ação extensiva beneficiou o processo de pesquisa por contribuir para a expansão mútua de conhecimento, bem como beneficiou a produção dos dados que necessitávamos para analisar a prática pedagógica desenvolvida no CEM.

Na sequência, passamos a descrever os três encontros colaborativos:

- Primeiro Encontro Colaborativo

Logo após o resultado da seleção do mestrado que ocorreu em 2009, no primeiro encontro com nossa orientadora-professora, já no ano de 2010, fomos informados que trabalharíamos com a Pesquisa Colaborativa, sobre a qual eu não possuíamos nenhum conhecimento. Porém, nos estudos que realizamos tanto na disciplina Pesquisa Colaborativa, que cursamos no primeiro semestre de 2010, como nos encontros do Núcleo de Pesquisa

Formar, às terças e sextas-feiras, compreendemos a importância da adesão volitiva dos partícipes na realização desta modalidade de pesquisa.

Assim, logo que cadastramos a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, no mês de outubro de 2010, e obtivemos o resultado de sua aprovação em novembro do mesmo ano, visitamos a instituição onde pretendíamos realizar a pesquisa, objetivando convidar as professoras que lecionavam na primeira no CEM para participarem de nossa pesquisa. Como resposta ao convite, cinco partícipes aderiram à pesquisa, e acordamos que voltaríamos a nos encontrar em novembro do mesmo ano para agendarmos a data de nosso primeiro encontro. Assim aconteceu, e este encontro ficou acordado para o mês de março, previsão de início do período letivo de 2011.

Nos meses de dezembro e janeiro aproveitamos para visitar a biblioteca da UFPI e a sala de estudos para expandirmos a revisão de literatura que fundamenta os eixos de nossa pesquisa: prática pedagógica, medidas socioeducativas e adolescência. Também aproveitamos para elaborar o projeto de extensão, que em março de 2011 encaminhamos ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do CCE na UFPI para ser apreciado em Assembleia responsável por encaminhar para registra na Pró-Reitoria de Extensão.

Este projeto foi elaborado por adotarmos nesta pesquisa o princípio pesquisa e formação, e por compreendermos a necessidade de possibilitar formação continuada às partícipes da pesquisa. Assim, logo que tivemos o resultado positivo de aprovação do Curso de Extensão pela PREX, visitamos novamente o CEM para agendarmos o primeiro encontro colaborativo. Nesta oportunidade, as professoras que aderiram à pesquisa sugeriram que o encontro acontecesse a partir do meio-dia do dia 15 de abril de 2011, porque seria dificultoso para elas irem até em casa e voltarem no período da tarde. Assim, optaram para aproveitar o intervalo de 11h30 às 12h para almoçar no próprio CEM, e logo em seguida iniciarmos o encontro. Então, resolvemos chegar um pouco mais cedo e almoçar com elas e aproveitarmos a oportunidade para reencontrar alguns alunos.

Ao adentrarmos ao refeitório na data acordada, tal foi nossa surpresa! Mesas e cadeiras novinhas, paredes pintadas. Nossa pergunta, então, foi imediata: Os adolescentes estão almoçando aqui? Sim, responderam elas quase que em coro. Puxa! Que bom, acrescentamos. Naquele instante rememoramos a imagem que tínhamos dos adolescentes há cerca de um ano, fazendo as refeições sentados sempre no chão dos próprios alojamentos, com os pratos sobre as pernas, ou também no próprio chão, cada um no seu canto, sem cuidados higiênicos e sem referência de refeição familiar. Que avanço! As professoras me informaram que todos agora sentam à mesa e se alimentam com dignidade.

A Figura 3 representa o momento em que almoçamos com as partícipes no espaço que também agora é frequentado pelos adolescentes internos no CEM.

Figura 3 - Almoço com as colaboradoras no primeiro encontro colaborativo



Fonte: Arquivo da pesquisadora produzido em 15/04/2011

Após nosso almoço, como mostra o registro fotográfico na Figura 3, iniciamos o encontro com a presença das cinco partícipes que haviam aderido volitivamente à colaboração na pesquisa: uma professora que atua na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e outra na segunda etapa; a coordenadora pedagógica, a diretora da escola e outra professora que faz o acompanhamento dos adolescentes matriculados no Ensino Médio, na realização das avaliações que ocorrem no Centro de Ensino de Jovens e Adultos Professor Claudio Ferreira.

Iniciamos o encontro dando algumas informações sobre a pesquisa, e em seguida discutimos acerca do planejamento das ações a serem desenvolvidas nos encontros posteriores previstos, como mostra o cronograma do Quadro 1:

Quadro 1 - Planejamento do processo formativo

ENCONTROS	OBJETIVO	CONTEÚDO	AÇÃO
1º	Planejar as ações que conduziriam o processo investigativo.	Motivação	Dinâmica de grupo. Apresentação da proposta Planejamento coletivo das ações.
2º	Identificar a importância do trabalho colaborativo no espaço escolar.	Colaboração	Dinâmica de grupo. Leituras discursivas em sessão reflexiva.
3º	Compreender a relevância da reflexão crítica no processo educativo, bem como as ações que a conduzem.	Reflexão crítica	Sessão Reflexiva.
4º	Refletir sobre as peculiaridades da adolescência nos aspectos físico, psicológico e emocional.	Adolescente infrator e a escola	Dinâmica de grupo. Palestra com psicóloga.
5º e 6º	Refletir criticamente com as partícipes sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras de I e II Etapa da EJA.	Prática Pedagógica	Videoformação
Total de encontros	06 encontros		

Fonte: Produção das partícipes da pesquisa

No quadro 1 observamos o cronograma das ações desenvolvidas no percurso investigativo, perfazendo um total de seis encontros, que nos permitiriam refletir sobre colaboração, reflexão crítica, a relação adolescente infrator e a escola, bem como acerca do nosso objeto de estudo, que é a prática pedagógica. A partir destas ações, planejamos a forma como estas ações seriam operacionalizadas, e as pessoas responsáveis pela execução das mesmas.

Na sequência, apresentamos na Figura 4 o momento em que nos reunimos na sala destinada às professoras durante o primeiro encontro colaborativo.

Figura 4 - Planejamento da pesquisa com as partícipes.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora produzido em 15/04/2011

Durante este encontro apresentamos o pré-planejamento que expusemos no Quadro 1, e oportunizamos que as colaboradoras sugerissem outros temas para estudo, bem como datas e horários para os futuros encontros. Acordamos, então, que os encontros seriam realizados quinzenalmente, sempre a partir do meio-dia das sextas-feiras, e que a palestra referente às peculiaridades da adolescência deveria ser estendida a toda a equipe docente da instituição.

Neste encontro informamos às partícipes sobre a necessidade de registrarmos na dissertação algumas fotos, visando descrever o movimento da pesquisa, bem como informações sobre elas, e em alguns momentos, suas próprias falas. Indagamos, então, se elas gostariam de ser identificadas pelo próprio nome ou por algum pseudônimo, e sobre a possibilidade do registro fotográfico. As cinco partícipes declararam não haver problema quanto à exposição de suas imagens nas fotos, mas optaram pelo pseudônimo e escolheram cores que tinham relação pessoal com cada uma delas.

As cores foram escolhidas porque ao fazer o comparativo entre a pesquisa e o cata-vento em cores, frisamos que as hélices coloridas representavam as singularidades e a importância de cada partícipe, com seus sentidos e com os significados que seriam por nós produzidos colaborativamente durante o desenvolvimento do processo. Dessa forma, as cores

escolhidas pelas professoras foram laranja, azul, vermelho, verde e rosa. Optamos pelo salmon, por ser uma cor que transmite a tranquilidade e o equilíbrio que precisamos para conseguir concluir esta pesquisa e escrever a dissertação.

Dando prosseguimento ao encontro, sugerimos a realização de uma atividade que nos permitiria traçar a trajetória formativa e profissional das partícipes, além de expormos o sentido que tínhamos sobre colaboração, reflexão crítica e prática pedagógica. Para tanto, utilizamos como dinâmica a montagem de quebra-cabeça, em que cada partícipe colocava uma peça que sugeria temática a ser explanada por todas, como mostra a Figura 5:

Figura 5 - Quebra-cabeça utilizado na dinâmica de apresentação



Fonte: Produção da pesquisadora

Ressaltamos que a escolha do cata-vento em cores, para montar o quebra-cabeça, se deu pela relação que fizemos deste objeto com a Pesquisa Colaborativa a partir das discussões realizadas no núcleo de pesquisa FORMAR.

O cata-vento em cores representa os sentidos que cada partícipe tem sobre determinado objeto, bem como suas singularidades, por se constituírem como seres humanos sócio-histórico-culturais. É o movimento da pesquisa, mediado pela linguagem crítica, que contribui para que os sentidos venham à tona e o significado seja compartilhado e haja possibilidade de ressignificação e de transformação de prática pedagógica.

Após a dinâmica de apresentação foram entregues cópias do filme “vida de inseto”, e questões norteadoras para que pudéssemos discutir a temática colaboração no encontro que ficou agendado para o dia 29/04/2011.

Concluimos a descrição do primeiro encontro colaborativo ressaltando que este foi oportuno para que as colaboradoras participassem da primeira etapa da pesquisa por meio do planejamento das ações a serem desenvolvidas em seu percurso, e porque a dinâmica do quebra-cabeça favoreceu a produção dos primeiros dados que fariam parte do *corpus* analítico, como por exemplo, sentido e significado de prática pedagógica produzida pelas professoras.

- Segundo Encontro Colaborativo

O segundo encontro colaborativo aconteceu nas dependências do CEM, no dia 29 de abril de 2011, como havíamos planejado. Nesta oportunidade discutimos acerca da dinâmica da colaboração, tanto no processo investigativo, como em espaços sociais, tais como a própria escola.

Nesse encontro utilizamos o Filme “A vida de insetos” e algumas questões que nortearam o processo reflexivo. Destacamos que as partícipes haviam recebido uma cópia do filme no encontro anterior, para que assistissem e respondessem os seguintes questionamentos.

- 1- Você acha que houve colaboração no filme? Em quais momentos?
- 2- O que motivou o/os personagem/ens a colaborar/em?
- 3- Quais os resultados desta colaboração para o grupo?
- 4- Houve resistência à colaboração em algum momento no filme? Quando? Se houve, quais as consequências para o grupo?
- 5- Como poderei desenvolver colaboração em minha vida pessoal e profissional?

Estes questionamentos foram fundamentais para que, a partir do filme, tivéssemos a oportunidade de refletir acerca da colaboração, bem como para diferenciá-la do trabalho coletivo.

Como enriquecimento para essa compreensão, projetamos alguns slides visando expor algumas considerações sobre a dinâmica da colaboração. Iniciamos frisando que as relações têm função muito cedo no desenvolvimento humano. Inicia-se na atitude de confiança entre pais e filhos, e que a colaboração, como processo interrelacional é criação compartilhada entre dois ou mais indivíduos, que focam em transformar o agir ampliando o

significado social. Além de contribuir para aprender a ver o outro, e para produzir seu próprio entendimento de si mesmo.

Após pontuarmos algumas questões sobre como ocorre a colaboração, apresentamos o engajamento, adesão voluntária, confiança mútua, negociação, e a escolha conjunta de projetos, como condições necessárias ao desenvolvimento da colaboração.

Dando prosseguimento, destacamos a importância da linguagem enquanto instrumento mediador do processo colaborativo. Após as discussões, encerramos o encontro apresentando um vídeo motivador que relacionava colaboração, e o filme por nós assistido. Agradecemos a presença de todas e presentamos as professoras com o livro videoformação, reflexividade crítica e videoformação, de autoria da professora Ivana Ibiapina, que fora doação do grupo de pesquisa FORMAR da UFPI, do qual fazemos parte.

A Figura 6 destaca o momento final do segundo encontro colaborativo, quando as professoras receberam o livro que mencionamos anteriormente.

Figura 6 - Doação do livro para as partícipes



Fonte: Arquivo da pesquisadora produzido em 29/04/2011

Consideramos o segundo encontro colaborativo como positivo, porque contamos com a participação efetiva das cinco colaboradoras durante as reflexões acerca da colaboração, quando durante as discussões propiciamos que as mesmas compreendessem a diferenciação entre cooperação e colaboração, bem como a importância de se desenvolver prática pedagógica colaborativa.

- Terceiro Encontro Colaborativo:

O terceiro Encontro Colaborativo aconteceu dia 10 de junho de 2011. Para realização do mesmo, acatamos a sugestão dada pelas partícipes no primeiro encontro colaborativo, no sentido de expandirmos o convite para que outras professoras do CEM participassem desta etapa do processo formativo. Nesse encontro contamos com a participação de quatro professoras que aceitaram o convite, perfazendo um total de nove pessoas.

Os Recursos motivadores para esse encontro foram a palestra com o tema: Adolescência, adolescentes infratores e escola, proferida por uma psicóloga que já havia trabalhado no CEM, mas que no ano de 2011 atendia adolescentes em outra unidade de medida socioeducativa, bem como cenas do filme “O Triunfo”, que foi utilizado pela psicóloga com o objetivo de exemplificar a possibilidade que o professor tem em dinamizar sua aula e afetar o interesse do aluno, por meio de ações pedagógicas motivadoras.

Neste encontro, primeiro participamos da palestra proferida pela psicóloga, quando nos foi oportuno fazer indagações, compartilhar experiências e confrontar a teoria apresentada na palestra com as ações desenvolvidas no CEM. O terceiro encontro colaborativo culminou com discussões reflexivas que tiveram como base os questionamentos que apresentamos na sequência:

- 1- Vocês já tinham conhecimento acerca das informações que foram apresentadas por nossa convidada?
- 2- Embora com visão psicológica, vocês acreditam que estas informações têm importância para quem está trabalhando no contexto escolar?
- 3- Percebemos a relevância de conhecermos um pouco mais sobre as peculiaridades da adolescência. Então, além da busca dessas informações, que outras necessidades são imprescindíveis para vocês no momento?
- 4- Ao compreendermos que o adolescente está em desenvolvimento, assim como todo ser humano, e que este desenvolvimento tem grande relação com o contexto sócio-histórico-cultural que ele está inserido, como posso pensar numa prática pedagógica que contribua para a formação de meu aluno enquanto cidadão crítico?
- 5- No filme “O triunfo” que acabamos de ver, o professor protagonista utilizou algumas estratégias para superar as dificuldades que encontrou em sala de aula. E vocês, o que podem fazer para desenvolver uma prática pedagógica que também supere as dificuldades que fazem parte do dia a dia?

Reconhecemos que o terceiro Encontro Colaborativo foi valoroso para nosso crescimento profissional porque houve aprendizado mútuo acerca dos fatores que contribuem para que o adolescente desenvolva-se, bem como sobre a importância de trabalharmos atividades que favoreçam o interesse e a participação ativa do aluno durante as aulas, levando em consideração suas peculiaridades e necessidades.

Após as discussões sobre relação entre adolescente infrator e escola, encerramos o terceiro Encontro Colaborativo agradecendo a presença das partícipes e deixando agendado o próximo encontro, quando objetivávamos desenvolver o segundo procedimento que adotamos na pesquisa: sessão reflexiva teórica.

Optamos pelo procedimento sessão reflexiva, por constituir-se como organização discursiva propiciadora da formação de profissionais críticos, que possam refletir sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos.

Promover sessões reflexivas significa propiciar o compartilhar de problemas, discutir e contrapor pontos de vista teóricos, analisar os fatores que condicionam a prática pedagógica das colaboradoras, bem como, observar os significados e os sentidos emitidos pelos pares, reconstruindo a gênese do próprio significado a partir da linguagem discursiva do outro (IBIAPINA, 2008).

As sessões reflexivas que realizamos nesta pesquisa tiveram a linguagem como instrumento mediador, tanto da construção do conhecimento, quanto das reflexões críticas compartilhadas. Para Medeiros (2007, p. 42), “[...] trabalhar a pesquisa colaborativa com sessão reflexiva é também trabalhar com a perspectiva de formação contínua, à medida que essas sessões são espaços de análise de práticas pedagógicas e/ou de ações educativas de formação.”

Assim, as sessões realizadas neste processo investigativo, a partir da análise da prática pedagógica das professoras de primeira e segunda etapa da EJA desenvolvida no CEM, propiciou espaços de negociação e de coconstrução de conhecimentos por parte das professoras colaboradoras e também nosso, enquanto pesquisadora externa, indo ao encontro formativo das professoras, bem como de nosso interesse investigativo.

Nos encontros reflexivos, uma das temáticas estudadas no processo formativo foi a reflexão crítica, portanto, optamos em realizar uma sessão reflexiva teórica, com base em obra que abordasse essa temática, como descrevemos a seguir.

- Primeira sessão reflexiva teórica

Eram dez horas do dia 19 de maio de 2011 quando novamente nos encontramos, objetivando realizar a primeira sessão reflexiva, que tinha como foco discutir sobre a importância da reflexão crítica na prática pedagógica. Iniciamos a atividade proposta apresentando Lyciane, graduanda do curso de Pedagogia da UFPI, que faz parte do grupo de pesquisa FORMAR, e é colaboradora desta pesquisa como bolsista do PIBIC.

As discussões para essa sessão reflexiva teórica tiveram como base as questões que havíamos entregue ao final do terceiro encontro colaborativo, para serem refletidas e respondidas a partir da leitura proposta do livro da professora Dr^a Fernanda Liberali (2008), que aborda questões fundamentais sobre a formação crítica de educadores, o qual também dispusemos para leitura no encontro anterior.

As questões norteadoras para esta sessão reflexiva foram:

- 1-Que informações você tem sobre a autora?
- 2- Como o conteúdo foi apresentado?
- 3- Que subtemas foram desenvolvidos?
- 4- Quais são os valores transmitidos?
- 5- Quais os traços mais marcantes na leitura?
- 6- Quais tipos de conhecimentos foram abordados?
- 7- Qual a relação que você estabelece entre o conteúdo lido e as teorias já estudadas?
- 8- Você acredita nos interesses que a leitura veicula?
- 9- O que você pode utilizar para embasar suas ações em sala de aula?
- 10- O que, na leitura, contribuiu para sua formação crítica e pode contribuir para formar outras pessoas criticamente?
- 11- Que visão de homem e sociedade essa leitura ajuda a construir?
- 12- Como você organizaria o conteúdo abordado em outra situação prática?
- 13- O que poderia ser transposto desse conteúdo para sua sala de aula?
- 14- Que relação você faz com a prática pedagógica que desenvolve?
- 15- A partir da leitura realizada você sentiu, em algum momento, a necessidade de transformar sua prática pedagógica?

Após as discussões, resumidamente expusemos a compreensão sobre as reflexões técnica, prática e críticas, bem como sobre a importância das ações informar, descrever,

confrontar e reconstruir no processo reflexivo, as quais foram contempladas nos questionamentos acima mencionados.

Durante as discussões reflexivas, o discurso das partícipes evidenciava a importância da reflexão crítica para a realização da prática pedagógica significativa, e aproveitamos, então, a oportunidade para estimulá-las a dar um primeiro passo para a mudança da postura reflexiva, bem como de seus alunos. Assim, encerramos esse encontro, na expectativa de que a teoria passasse a ser revelada na prática, visto que acreditamos ter atingido o objetivo proposto para esta sessão reflexiva: compreender a relevância da reflexão crítica no processo educativo e as ações que a conduzem.

Além do encontro colaborativo e da sessão reflexiva teórica, utilizamos a videoformação como terceiro procedimento desenvolvido no percurso investigativo. Na sequência justificamos a opção pela videoformação como procedimento utilizado na pesquisa e descrevemos as duas videoformações realizadas no percurso investigativo.

Ao optarmos pela videoformação, levamos em consideração que a projeção da aula contribuiria para que compreendêssemos como agia a professora protagonista da videoaula analisada, e porque opta por determinadas ações. Acerca da aula videogravada, como recurso utilizado nas videoformações, acrescenta Ibiapina (2008, p. 39):

As reflexões por meio do vídeo auxiliam no exercício da flexibilidade, formando a consciência reflexiva, dotando esses professores de autonomia, o que leva a fazer opções e defendê-las convicentemente. Esse procedimento concilia reflexão e ação, pois emerge como recurso por meio do qual tornamos as observações do contexto da sala de aula mais objetivas, já que as situações vivenciadas no ambiente didático são recriadas pela ação do vídeo, tornando-se objeto de reflexão e análise compreensiva do que foi observado.

Partindo dessa compreensão, neste estudo investigativo e formativo, adotamos a videoformação como estratégia possibilitadora de imersão por parte das professoras no interior de sua própria prática por meio da análise das aulas videogravadas. Essa ação nos permitiu analisar, de forma mais objetiva, a ação docente por meio do processo de reflexão crítica, tomando consciência da prática pedagógica desenvolvida.

Ressaltamos que a opção pela videoformação deu-se por ser a aula videogravada considerada recurso de aprendizagem e de formação que facilita a visualização de situação que não se teria acesso de outra forma, como pontuam Ibiapina e Araújo, (2008). Compreendemos que a videoformação está ancorada no tripé objetividade, reflexividade e colaboração que coaduna aos princípios escolhidos para a efetivação desta pesquisa,

necessitamos, portanto, escolher procedimentos singulares que façam prevalecer tais atributos.

Destacamos a seguir os critérios que focam os atributos explicitados que fizeram parte do percurso investigativo em que realizamos a videoformação, e foram organizados no que recomendou Ibiapina e Araújo (2008). Para as referidas autoras as sessões de videoformação precisam ser organizadas de forma que sejam atendidos os seguintes critérios:

- Negociado quem (qual professor) vai ter sua aula videogravada, o que deve ser uma ação volitiva;
- Acordados data e horário das videograções das aulas;
- A filmagem deve ser feita em situação de aula;
- Após a filmagem da aula, deve ser agendado encontro individual, em que pesquisador externo e partícipe selecionam as cenas que comporão a videogração a ser exibida na sessão de videoformação;
- O agendamento do encontro coletivo com outros partícipes para projeção da videogração deve ser negociado com os partícipes;
- A sessão de videoformação é realizada com base em questionamentos fundados nas ações de informar, descrever, confrontar e reconstruir.

Levando em consideração esses critérios, a videoformação permite que professores analisem as práticas adotadas no percurso didático da aula em foco, por meio de questionamentos reflexivos esclarecimentos sobre a prática pedagógica desenvolvida.

No desenvolvimento desta pesquisa, realizamos duas videoformações referentes às duas aulas que gravamos em áudio e vídeo nas salas das professoras que ministram aulas na primeira e segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos, objetivando mediar a reflexão crítica quando a equipe colaboradora assistisse a projeção das videograções.

Durante as videoformações, as ações expostas na Figura 2 foram referência para a escolha das questões discursivas utilizadas no processo reflexivo, conforme demonstramos no Quadro 2:

Quadro 2 - Questões norteadoras da videoformação

DESCREVER
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descreva com suas palavras a aula que foi videogravada, destacando as informações que considerar relevantes, tais como série, características dos alunos, conteúdo abordado. ✓ Os alunos gostam de sua aula? O que a faz crer nisso. ✓ Houve relação entre as aulas anteriores e posteriores a essa que nós visualizamos?
INFORMAR
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual foi o foco da apresentação do conteúdo? ✓ Quais os objetivos da aula? ✓ Você se baseou em alguma fundamentação teórica para ministrar essa aula? Qual? ✓ Você acha que o conhecimento foi transmitido, construído ou co-construído?
CONFRONTAR
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para que serviu essa aula? ✓ Como a aula contribuiu para a formação dos alunos? ✓ Que relação há entre essa aula e a vida dos alunos? ✓ Você acha que essa aula foi significativa para os alunos? Por quê? ✓ Que visão de homem e sociedade essa aula ajudou a construir?
RECONSTRUIR
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se você tivesse oportunidade, organizaria essa aula de outra forma? Por quê? ✓ Que outra postura você adotaria nessa aula? ✓ Você usaria outras estratégias para que houvesse efetiva participação dos alunos em suas aulas? Quais?

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Liberali (2008).

As questões apresentadas no Quadro 2 contribuíram para que os princípios adotados nesta pesquisa se tornassem visíveis por meio das ações formativas que permitiram o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir das práticas pedagógicas, de forma que fosse possível o movimento duplo de produzir os conhecimentos inerentes ao processo de investigação do nosso objeto de estudo (analisar colaborativamente a prática pedagógica

desenvolvida no CEM), ao mesmo tempo que permitiu a produção de conhecimentos na e pelas professoras-partícipes de compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no CEM, bem como de proporcionar condições para que houvesse reflexão crítica compartilhada.

Nesta pesquisa, realizamos duas sessões de videoformação, as quais explicitamos a seguir:

- Primeira videoformação

A videoaula utilizada como recurso propiciador da videoformação da segunda etapa foi gravada no dia 27 de junho de 2011, como havíamos acordado com a professora. No dia da gravação havia quatro alunos na sala de aula, e a professora trabalhou o estudo do calendário como instrumento utilizado para medir o tempo.

Antes do início da gravação, a professora informou aos alunos que a aula seria gravada, e pediu o consentimento deles. Os alunos que faziam parte da sala aceitaram e a professora pediu ao educador social que nos chamasse para que ela iniciasse a aula.

Ao chegar à sala, a professora fez as apresentações e nós informamos o objetivo da gravação da aula. Informamos também que os filmaríamos de costas e que as imagens somente seriam projetadas na videoformação que realizaríamos com as partícipes.

A gravação durou 45 minutos e após o encerramento da aula entregamos uma cópia desta para que a professora a assistisse sozinha. No dia seguinte, nos encontramos novamente e a interrogamos sobre a possibilidade de projetar a aula, na íntegra, na videoformação. A mesma concordou e agendamos a data da videoformação, deixando espaço aberto para que, de forma volitiva, outras professoras também pudessem participar do encontro, se assim desejassem.

Como o primeiro semestre do período letivo já estava encerrando, e o Juizado da Infância e da Juventude sinalizava a possibilidade de fechar a instituição, direcionando os adolescentes e as professoras para outro local. Esse fato contribuiu para que agilizássemos a realização da videoformação da primeira etapa, culminando com seu acontecimento no dia 04 de julho de 2011.

A primeira videoformação contou com a participação de cinco professoras partícipes. Iniciamos o encontro destacando a importância da videoformação, como instrumento que possibilitaria tanto à professora que ministrou a aula quanto às demais presentes compreender como e porque a aula analisada foi realizada daquela forma.

Em seguida projetamos em data show a videogravação da segunda etapa, com duração de 45 minutos, e após a projeção demos início às discussões com base nas questões

expostas no Quadro 2, oportunizando que todas as partícipes tivessem direito a indagar, questionar e apontar sugestões a respeito da aula analisada.

Destacamos que esta videoformação foi significativa, visto que propiciou que ao rever sua aula, e diante dos questionamentos realizados por nós e por outras professoras, a professora reconhecesse a necessidade de mudança em sua prática pedagógica.

Após as discussões acerca da videoaula, encerramos a primeira videoformação observando a significativa participação das colaboradoras durante o processo reflexivo, e confirmando a realização da segunda videoformação para o dia seguinte.

- Segunda videoformação

A segunda videoformação aconteceu dia 05 de julho de 2011, e teve como recurso a projeção da aula que gravamos na turma de primeira etapa da EJA dia 28 de junho de 2011. Esta aula teve duração de 48 minutos e foi conduzida pela partícipe Rosa, tendo como foco o estudo de palavras grafadas com s.

Antes da gravação da aula, como na turma anterior, a professora fez explicações para os adolescentes a respeito de nossa presença na turma e da gravação que realizaríamos como procedimento da pesquisa adotado nesta dissertação. Após as explicações, adentramos na sala, reforçamos as informações que a professora já havia dado, e iniciamos a gravação em áudio e vídeo.

Após a gravação da aula, reproduzimos uma cópia da videoaula e entregamos para que a professora revisse sua aula e apontasse a possível necessidade de cortes. No período da tarde, entramos em contato com a professora para saber sua posição sobre a projeção da aula na íntegra. A mesma autorizou que a videoaula fosse analisada na videoformação por completo, destacando que já havia se surpreendido com algumas atitudes suas, ao visualizar sozinha a cópia da aula que recebera. Assim, dia 05 de julho do mesmo ano, nos encontramos nas dependências do CEM, objetivando promover a realização de uma videoformação da turma de primeira etapa da EJA.

Desta vez o grupo de colaboradoras contava com a presença de seis professoras e iniciamos o encontro saboreando um bolo que providenciamos para comemorar o aniversário de uma das professoras. Logo em seguida, assistimos a videoaula, também projetada em data show. Como colaboradora responsável por instigar a discussão, assim o fizemos tal qual na primeira videoformação, destacando que todas tinham direito a vez e a voz, tanto para discordar, como para levantar outros questionamentos que se fizessem necessários. Ao final

da segunda videoformação, as partícipes frisaram a importância deste procedimento metodológico, por contribuir não somente para o crescimento e mudança de postura da professora protagonista da aula analisada, mas de todas que participaram da atividade.

Apresentamos nesta parte da dissertação os princípios adotados neste trabalho investigativo, dupla função: pesquisa e formação e reflexão crítica compartilhada, bem como os procedimentos metodológicos: encontro colaborativo, sessão reflexiva e videoformação, que deram suporte ao movimento formativo-investigativo.

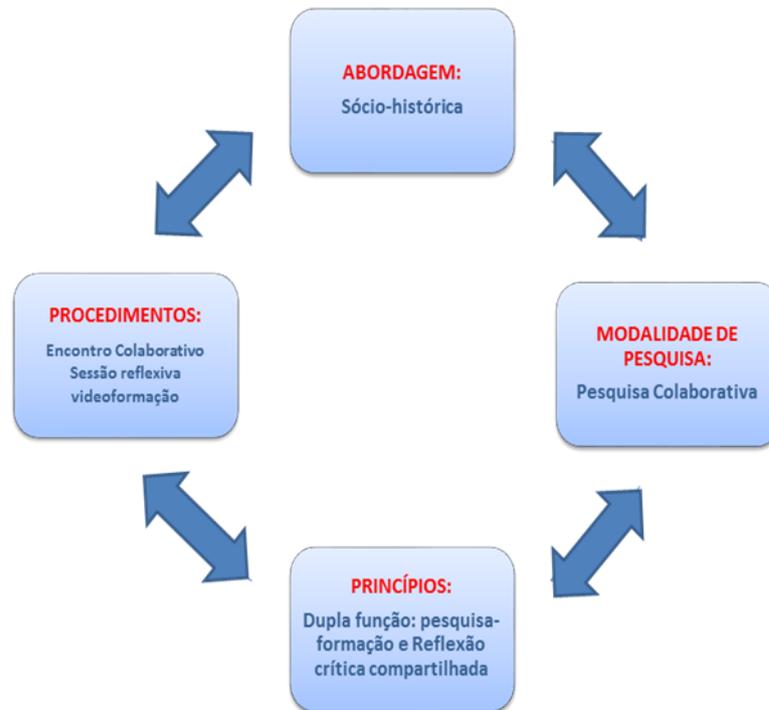
Nesta breve conclusão, destacamos o empenho das partícipes durante o planejamento e a execução das ações desenvolvidas nessa fase formativa e investigativa da pesquisa, bem como a atitude colaborativa com que as professoras de primeira e segunda etapa da EJA permitiram que gravássemos suas aulas e as utilizássemos como recurso para as reflexões compartilhadas nas videoformações.

Destacamos ainda dois pontos negativos que observamos nesse percurso. Estamos nos referindo à projeção das videoaulas realizadas na íntegra durante as videoformações, fato que contribuiu para que o encontro se tornasse um pouco cansativo. O outro ponto negativo está relacionado à escassez de tempo que tínhamos para realização das videoformações, fato que se deu em virtude da eminência da transferência dos adolescentes para outra instituição anunciada pelo juizado da infância e da adolescência.

Embora reconhecendo as contribuições das duas videoformações para a sinalização de mudança na postura das professoras partícipes, bem como para a produção dos dados, acreditamos que se tivéssemos realizado outras videoformações, possibilitaríamos expansão no tocante à produção compartilhada de conhecimento.

Diante do exposto e visando reforçar as informações contidas nesta parte da dissertação, sintetizamos na Figura 7 um esquema relacionado ao referencial teórico-metodológico que embasou esta pesquisa:

Figura 7 - Esquema teórico-metodológico



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Vygotsky (1996), Ibiapina (2008), Desgagné (1997).

Após discorrermos acerca dos princípios e procedimentos metodológicos em que este trabalho investigativo esteve fundamentado, é imprescindível também que pontuemos a metodologia utilizada na análise dos dados produzidos no processo investigativo. Para isso, trazemos no próximo tópico elementos acerca do procedimento analítico deste trabalho, destacando plano e estrutura de análise, bem como as opções que fizemos com relação à transcrição dos dados analisados.

2.4 Procedimento analítico da empiria

Um passo, não menos importante em uma pesquisa científica é o procedimento analítico dos dados produzidos durante o processo investigativo.

Esta seção objetiva fazer referência à estrutura analítica, bem como ao plano de análise da empiria. Para tanto, inicialmente apresentamos a estrutura analítica, discorrendo acerca das categorias de análise interpretativa que possibilitaram sua composição, às quais consideramos fundamentais para a caracterização da prática pedagógica que se desenvolve em

contexto socioeducativo. Em seguida, discutimos objeto e dispositivos teóricos que embasaram o processo analítico desta pesquisa.

Quanto à estrutura da análise, somos cientes de que o trabalho investigativo deve partir e se desenvolver na prática. Portanto, o conhecimento produzido neste trabalho focou o processo histórico social e cultural, tanto dos sujeitos partícipes da pesquisa, neste caso, as professoras do CEM, quanto do fenômeno estudado, a prática pedagógica desenvolvida em contexto socioeducativo. O que contribuiu para a análise e a explicação de como se desenvolve essa prática pedagógica, mais especificamente direcionada aos adolescentes privados de liberdade.

Nessa perspectiva, buscamos em Cheptulin (2004) a compreensão de categoria como graus, momentos determinados ou pontos centrais do conhecimento, que se formam com base na prática. Isto é, construto intelecto abstrato que foi construído visando explicar determinada zona do real, ou seja, a prática pedagógica desenvolvida no CEM.

As categorias, nesse sentido, expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza, e são construídas por meio do desenvolvimento do conhecimento e da prática social, assumindo fundamental papel para o conhecimento de determinado fenômeno. No caso desta pesquisa, a prática pedagógica.

Sobre essa questão, afirma Cheptulin (2004, p. 57) que:

O conhecimento começa precisamente com a prática que funciona e se desenvolve na prática e se realiza pela prática. É com base na prática que formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais de ser.

Com base na compreensão formulada por Cheptulin (2004), organizamos a análise desta pesquisa em duas unidades temáticas. Na primeira unidade, discutiremos os eixos temáticos medida socioeducativa e adolescência, e a análise será de caráter descritivo-analítica. Na segunda unidade temática, prática pedagógica, a análise será feita com base nas seguintes categorias interpretativas: prática pedagógica eclética e prática pedagógica crítica.

A primeira etapa da análise será desenvolvida com o objetivo de compreender como se deu a implantação das medidas socioeducativas em Teresina, o processo de incorporação das professoras na equipe multidisciplinar que atua no CEM. Assim, discorreremos acerca das políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil ao longo dos anos, bem como a visão de adolescência na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, e a da abordagem Sócio-Histórica. Este estudo se fez necessário porque desejávamos melhor conhecer essa

categoria social, haja vista que as professoras partícipes da pesquisa ministram aulas para adolescentes infratores privados de liberdade.

No Quadro 3 sintetizamos o processo de desenvolvimento da unidade analítica explicitada.

Quadro 3- Estrutura da Unidade Descritiva

UNIDADE DESCRITIVA			
OBJETIVO	UNIDADE TEMÁTICA	EIXOS TEMÁTICOS	REFERENCIAL
Compreender o contexto em que se deu a implantação das medidas socioeducativas em Teresina e o processo de incorporação do professor na equipe multidisciplinar	1-Medida socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de atendimento à criança e ao adolescente. • Implantação das medidas socioeducativas em Teresina. • Caracterização do CEM 	Volpi(1999) Rizzini(2009) Costa (2001) Carvalho (2009) Sinase (2006)
	1.1 Adolescência	Visão de adolescência na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e na Abordagem Sócio-Histórica.	Calligaris (2009) Campos (1987) Cole & Cole (2004) Bock (1980)

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Volpi (1999), Rizzini (2000), entre outros.

O Quadro 3 visa apresentar a estrutura da unidade descritiva medida socioeducativa que vai ao encontro de um dos objetivos proposto neste trabalho investigativo, que é compreender o contexto em que se deu a implantação das medidas socioeducativas em Teresina e o processo de incorporação do professor na equipe multidisciplinar.

Adolescência aparece nesta parte da dissertação como tópico relacionado à unidade temática medida socioeducativa, porque achamos procedente discutir a visão de adolescência nas perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento e da Abordagem Sócio-Histórica, uma vez que o objeto de estudo desta pesquisa é a prática pedagógica direcionada a adolescentes infratores privados de liberdade.

Na segunda parte da análise deste trabalho, além de apresentarmos a trajetória formativa e profissional das partícipes desta pesquisa com foco nas dimensões formação e atuação no CEM, discutimos a unidade temática prática pedagógica, que teve como objetivo identificar os sentidos e significados de prática pedagógica produzida pelas professoras, bem como caracterizar a prática pedagógica desenvolvida no CEM.

Os eixos temáticos que subsidiaram a interpretação e a análise dos dados foram prática pedagógica eclética e prática pedagógica crítica. A fundamentação utilizada para compor a análise foi formulada com base em Behrens (2003), Perez Gómez (1998), Veiga (1994), Franco (2006), Giroux (1997), Liberali (2008) e Freire (1987; 2009), entre outros autores que discutem a temática prática pedagógica. Destacamos que nesta pesquisa consideramos prática pedagógica eclética os enunciados que apontam características de prática pedagógica conservadora e prática pedagógica tecnicista, e prática pedagógica crítica como prática que se desenvolve por meio da dialogicidade crítica do professor que atua como problematizador, levando em consideração a participação crítica e criativa do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

No Quadro 4 apresentamos uma síntese da estrutura da segunda unidade temática desta pesquisa.

Quadro 4- Estrutura da Unidade Analítica e Interpretativa

UNIDADE ANÁLITICA E INTERPRETATIVA			
OBJETIVO	UNIDADE TEMÁTICA	CATEGORIA INTERPRETATIVA	REFERENCIAL
Identificar os sentidos e significados de prática pedagógica produzidos pelas professoras, caracterizando a prática pedagógica desenvolvida	Prática pedagógica	Prática pedagógica eclética e prática pedagógica crítica com foco nas dimensões aula, professora, aluno e diálogo.	Behrens (2003) Pérez Gómez (1998) Veiga (1994) Franco (2006) Giroux (1997) Liberali (2008) Freire (1987/2009)

Fonte: produção da pesquisadora com base em Behrens (2003), Gómez (1998), entre outros.

A exposição do Quadro 4 teve como objetivo melhor esclarecer a estrutura na qual se fundamentou a unidade temática prática pedagógica, destacando as categorias interpretativas prática pedagógica eclética e prática pedagógica crítica, bem como as dimensões aula, professor, aluno e diálogo.

Prosseguindo com as discussões referentes aos procedimentos analíticos da empiria, mais especificamente sobre o plano de análise, destacamos que a opção pelos fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a análise desta investigação levou em consideração as significações da Abordagem Sócio-Histórica propostas por Vygotsky (1996), sobre a qual explicitamos no início desta seção.

Partindo da compreensão de que para conhecer o objeto torna-se necessário estudar todos os seus aspectos, relações e mediações, entendemos procedente o posicionamento de Vygotsky (1996, p. 85) ao afirmar que “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança [...]”. Nesse contexto, foi imprescindível levarmos em consideração o fato de que são específicas as relações, as características, e as formas de pensar e agir das professoras partícipes desta pesquisa; e que estas estão inseridas em determinado espaço-tempo e possuem características peculiares que por serem históricas, constituem-se ao longo do processo histórico mais abrangente.

Nesse sentido, a análise deste estudo parte da premissa de que a prática pedagógica, enquanto fenômeno analisado, por ser mutável, deve ser estudada como processo em desenvolvimento e não como mero produto. Ou seja, a ênfase da análise esteve na compreensão de como acontece o processo e não apenas no produto.

A proposta de análise que parte dessa perspectiva nos levou a compreender que não é adequado apenas descrever como se desenvolve a prática pedagógica no Centro Educacional Masculino, tampouco mostrar simplesmente as características perceptíveis, focamos no movimento, isto é, na prática pedagógica em desenvolvimento, nas mudanças que ocorrem em seu percurso histórico.

Considerando o exposto, conduzimos olhar analítico, levando em conta as contradições decorrentes do comportamento fossilizado perceptíveis nas práticas pedagógicas analisadas, de acordo com a compreensão de Vygotsky (1996). Ou seja, foi preciso usar o método dialético para estudar a prática pedagógica, considerando a possibilidade de cristalização de ações, bem como de possibilidades de mudanças que emergem do agir das docentes que atuam no CEM. O movimento que tornou possível a análise parte do estágio mais avançado à gênese do fenômeno estudado historicamente, por meio do seu movimento contínuo e dinâmico e não como práticas cristalizadas históricas e socialmente.

Ressaltamos que a dinâmica desse processo de análise foi possível em decorrência da apropriação do referencial teórico utilizado no percurso investigativo, que demonstra de que forma esse movimento torna-se possível, e graças à revisão de literatura que realizamos, a qual permite identificar essas mudanças ao longo dos diferentes momentos históricos das práticas pedagógicas docentes, bem como se tornou imprescindível recorrer a práticas reais, como aquelas provenientes dos encontros colaborativos das sessões reflexivas e das videoformações que propiciamos no percurso desta pesquisa.

As leituras e as discussões realizadas em sala de aula e no Núcleo de Pesquisa FORMAR foram relevantes para que adotássemos o discurso como objeto teórico para o estudo da prática pedagógica desenvolvida em contexto de medida socioeducativa. Para tanto, buscamos fundamentação em Bakhtin (2002) e Ibiapina (2011).

O discurso apresentado na perspectiva de Bakhtin (2002) é atividade que se dá em sua dimensão enunciativa, histórica e social, produzida por interlocutores sociais que, no processo dialógico interacional e de forma polifônica, desvelam contextos sócio-histórico-ideológicos, a referida compreensão subsidiou a análise realizada na perspectiva crítica.

A análise do discurso na perspectiva crítica requer a definição de dispositivos teóricos e analíticos que possibilitam a análise crítica do objeto pesquisado. Assim, os dispositivos teóricos que nos possibilitaram analisar a prática pedagógica das professoras do CEM foram linguagem, tema e significação.

Compreendemos a relevância da linguagem para este estudo porque entendemos que a vida humana envolve ação e interação, relações sociais, mundo material e discurso, e que as pessoas usam recursos do mundo material para agir e interagir com outras pessoas e com o próprio mundo, fazendo uso da linguagem, direta ou indiretamente, para estabelecer relações sociais, bem como por configurar-se como instrumento possibilitador de reflexão crítica e de ressignificação de práticas pedagógicas cristalizadas.

Ou seja, é na e pelas práticas sociais que a linguagem manifesta-se como uma ponte irreduzível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo, cada qual com sua singularidade histórico-cultural. Ou seja, a linguagem é instrumento na e para interação. Para Ibiapina (2011, p. 116):

A linguagem desempenha papel fundamental no processo de apropriação da realidade e do desenvolvimento da consciência humana. [...] é o complexo sistema de códigos formado no curso da história social da humanidade, que tanto reproduz conhecimentos e valores pertencentes às práticas sociais quanto transforma aqueles que cristalizaram nas relações sociais.

Nesta investigação, a linguagem configurou-se como elemento mediador dos sentidos e significações que compuseram o discurso analisado, ultrapassando a concepção de mero instrumento de comunicação.

O tema, enquanto dispositivo teórico dessa análise, é representado pelo sentido da enunciação completa e, como tal, é compreendido como individual e não reiterável, pois “[...] se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 128). A significação, por sua vez, é um aparato técnico para a realização do tema. São os elementos do discurso, caracterizados como reiteráveis e idênticos, sempre que repetidos, e abstratos, visto que não têm existência própria.

Assim, o discurso analisado nesta pesquisa levou em consideração tanto o tema, considerado como expressão única e irrepetível de situações históricas concretas que se fizeram presentes nos diferentes momentos por nós produzidos no percurso desta pesquisa, quanto das significações que se apresentam relativamente estáveis nas diferentes concepções de práticas pedagógicas utilizadas como fontes de pesquisa e instâncias históricas de práticas reais interpretadas socialmente.

Com base nessa linha teórica, o *corpus* analítico produzido sobre a prática pedagógica foi analisado como fenômeno que ocorre tanto na história da sociedade, quanto na história individual de cada professora que dela faz parte, envolvendo dimensões sociais e culturais; que nesse caso, não pode ser estudado de forma fragmentada ou apenas descritiva, mas analisada e interpretada como prática social, histórica e cultural decorrente dos modos produzidos pelos sujeitos que dela fazem parte.

A visualização da síntese desses modos está ilustrada no plano de análise da unidade temática prática pedagógica que apresentamos no Quadro 5:

Quadro 5- Síntese do Plano de Análise e Interpretação da Unidade Temática Prática Pedagógica

UNIDADE ANALÍTICA E INTERPRETATIVA			
OBJETIVOS →	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os sentidos e significados sobre prática pedagógica produzidos pelas professoras. • Caracterizar a prática pedagógica das professoras que atuam no Centro Educacional Masculino - CEM. 		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS →	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro colaborativo • Sessão reflexiva • Videoformação 		
UNIDADE TEMÁTICA	EIXOS TEMÁTICOS	DIMENSÕES	INDICADORES INTERPRETATIVOS
↓ Prática pedagógica	Prática pedagógica Eclética	Aula	Expositiva, mecânica e impositiva
		Professor	Atua como transferidor do conteúdo, inibindo o poder criador do aluno
		Aluno	Concebido como sujeito acomodado, adaptado às determinações do professor.
		Diálogo	Nega a dialogicidade –antidialógico
	Prática pedagógica Crítica	Aula	Visa a superação do conhecimento em nível de senso comum
		Professor	É problematizador e respeita o saber do aluno.
		Aluno	Sujeito investigador, crítico e criativo
		Diálogo	Caráter dialógico, aberto ao ouvir e ao falar.

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Behrens (2003), Perez Gomez (1998) Freire (1987)

O objetivo do Quadro 5 é apresentar ao leitor a relação existente entre os objetivos específicos da pesquisa, a unidade temática prática pedagógica e os procedimentos metodológicos utilizados para produção dos dados, bem como destacar os eixos temáticos que elencamos para análise da prática pedagógica das professoras participantes deste estudo.

Melhor explicitando, para análise da unidade temática prática pedagógica elegemos dois eixos: o primeiro eixo é a prática pedagógica eclética e o segundo eixo é a prática pedagógica crítica. Dada a efetivação da análise, levamos em consideração os indicadores

interpretativos relacionados ao desenvolvimento da aula, à atuação das professoras, à concepção de aluno e à utilização do diálogo. Os indicadores explicitados encontram-se referendados na revisão de literatura que discutimos na quarta seção desta dissertação.

Sintetizamos este tópico frisando que as discussões nele tecidas estão relacionadas à estrutura da análise e aos procedimentos analíticos que embasam esta pesquisa. No que tange ao referencial teórico que fundamentou nossa análise, destacamos que optamos pela análise do discurso crítica como objeto teórico e pelos dispositivos teóricos linguagem, tema e significação, para os quais buscamos suporte em Bakhtin (2002) e Ibiapina (2011).

Na próxima seção, discutimos questões referentes à transcrição dos episódios analisados, que se fazem presente na quarta seção deste trabalho.

2.5 Sinais conversacionais verbais utilizados na transcrição dos dados analisados

Visando dar melhor compreensão a análise das transcrições, adotamos o sistema ortográfico sugerido por Marcuschi (2007), porque possibilita seguir a escrita padrão e considerar a produção real dos dados produzidos.

No quadro 6 destacamos os sinais com suas respectivas significações:

Quadro 6 - Sinais conversacionais verbais

SINAIS	SIGNIFICAÇÕES
[[Falas simultâneas
[Sobreposição de vozes
(+)	Pausas ou silêncios
(incompreensível)	Dúvidas ou suposições
/	Truncamentos bruscos
(())	Comentários do analista
- - - -	Silabação
(...)	Transcrição parcial
/.../	Corte na produção

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Marcuschi (2007).

Para identificação dos interlocutores na produção dos enunciados transcritos adotamos a seguinte sistemática: as partícipes que aderiram volitivamente à participação da

pesquisa serão identificadas pelas cores rosa, azul, laranja, verde e vermelho. Enquanto pesquisadora externa, adotamos como pseudônimo a cor salmon. Quanto aos alunos, por se tratarem de adolescentes, acatamos a sugestão dada pela professora Pollyana Jericó durante o exame de qualificação, de identificá-los nas transcrições como Flicts, fazendo referência a um personagem da obra literária do autor Ziraldo. Na obra de Ziraldo, que recebe o título de História das cores, Flicts é um personagem que representa uma cor muito esperta, que por ser diferente das outras sete cores, sente-se desprezada e precisa usar de inteligência e coragem para conquistar seu lugar no mundo. Assim, os alunos serão identificados da seguinte forma durante as transcrições:

Sala de primeira etapa: Flict 1, Flict 2, Flict 3.

Sala de segunda etapa: Flict 4, Flict 5, Flict 6, flict 7

Os dados transcritos que compuseram o meta-texto foram selecionados, nos encontros colaborativos, nas sessões reflexivas, nas videoformulações e nas aulas vídeogravadas, levando-se em consideração fragmentos de enunciados que se aproximavam do objeto de estudo em questão, a prática pedagógica.

Os dados escolhidos para a análise, e que neste trabalho são apresentados na forma de episódios, foram os que se mostraram mais significativos para este estudo. A organização das enunciações foi feita em quadros enumerados e nomeados, e os enunciados selecionados nos eventos que compõem o *corpus* analítico aparecerão à frente dos turnos das falas, recebendo numeração cronológica. Para enfatizar os temas e as significações analisados e discutidos, utilizaremos negrito.

Sintetizamos esta seção frisando que as discussões nele tecidas estão relacionadas aos procedimentos analíticos que embasam esta pesquisa, à estrutura da análise e aos procedimentos adotados para transcrição dos dados, tais como, sinais convencionais verbais e identificação dos interlocutores dos episódios analisados.

No que tange ao referencial teórico que fundamentou a análise desta pesquisa, destacamos que optamos pela análise do discurso crítica como objeto teórico, e pelos dispositivos teóricos linguagem, tema e significação, para os quais buscamos suporte em Bakhtin (2002) e Ibiapina (2011).

Destacamos que os dados analisados nesta dissertação possuem relação com nosso comprometimento com a veracidade das informações, e com a postura ética e crítica em nos mantermos fiéis aos princípios da Pesquisa Colaborativa. Postura essa que nos impulsionou a garantir a credibilidade da pesquisa que realizamos, como passamos a discutir no próximo tópico.

2.6 Credibilidade da pesquisa

Nesta parte da dissertação destacamos considerações acerca dos procedimentos que adotamos no percurso investigativo na intenção de garantir credibilidade para este trabalho científico. Ressaltamos que procuramos conduzir esta pesquisa atentando para os padrões éticos exigidos em trabalhos científicos. Assim, além de esclarecermos as partícipes sobre os procedimentos que adotaríamos durante a pesquisa, elaboramos termo de consentimento que foi devidamente assinado pela professora-orientadora desta pesquisa e pelas colaboradoras da instituição *locus* da pesquisa, e encaminhada com o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, em 13/10/2011. A documentação foi analisada e aprovada em 23/11/2011, comprovando que a pesquisa seria conduzida dentro dos padrões éticos.

O conteúdo da pesquisa também foi discutido em algumas disciplinas no decorrer do curso de mestrado, quando recebeu sugestões por parte de colegas e professores. De forma recorrente, as etapas da pesquisa foram apresentadas e discutidas nos seminários de orientação da pesquisa e nos encontros do núcleo de pesquisa FORMAR.

Nesse percurso tivemos a oportunidade de apresentar e discutir nossa pesquisa nos eventos que constam no Quadro 7.

Quadro 7 - Eventos em que a pesquisa foi discutida

EVENTO	LOCAL	ANO
IV simpósio de Ação Cidadã-SIAC	Faculdade Sete de Setembro / Fortaleza-CE	2010
IV Seminário de Extensão da UESPI	Universidade Estadual do Piauí - UESPI / Teresina-PI	2010
VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI	Universidade Federal do Piauí/ Teresina-PI	2010
XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste	Universidade Federal de Manaus - UFAM Manaus-AM	2011
Colóquio da AFIRSE - Sessão Brasil	Universidade Federal do Piauí - UFPI/ Teresina-PI	2011

Fonte: Produção da pesquisadora

As considerações apresentadas nesta seção estão relacionadas ao referencial teórico-metodológico que subsidiou esta pesquisa. O foco da mesma é dar clareza quanto à base teórica da Pesquisa Colaborativa, abordagem a qual fizemos opção para a realização deste

trabalho investigativo, bem como destacar os princípios e procedimentos que contribuíram para que analisássemos a prática pedagógica desenvolvida no CEM.

Nesta mesma seção destacamos ainda o discurso como objeto teórico, e a linguagem, o tema e a significação como dispositivos teóricos que subsidiaram a proposta analítica, além de enfatizarmos os padrões adotados na transcrição dos dados expostos na quarta seção desta dissertação, bem como os procedimentos adotados para garantir a credibilidade da pesquisa.

Na próxima seção que possui caráter descritivo, destacamos os fatos que influenciaram na implantação do CEM, local em que as partícipes da pesquisa desenvolvem a prática pedagógica, objeto de estudo desta pesquisa.

3 VENTOS QUE GIRAM A FAVOR DA IMPLANTAÇÃO DO CEM

Cor, ar e movimento são todos símbolos de vida, cujo trânsito, faz-nos perceber os fenômenos, que nos são apresentados, de modo diferenciado, em face ao movimento. O conhecimento é sempre mediado pelas percepções e vivências, nesse processo interativo, o ser humano emerge em sua complexidade biopsicossocial.

Pollyana Jericó

A epígrafe que inicia esta seção da dissertação faz referência aos fenômenos cor, ar e movimento, perceptíveis em face do movimento do cata-vento. O mesmo possui sintonia com o objetivo proposto para esta fase da dissertação. Ou seja, a partir do movimento histórico-social, evidenciar o processo de implantação das medidas socioeducativas em Teresina, bem como o processo de incorporação do professor na equipe multidisciplinar que atua no Centro Educacional Masculino. Além das discussões acerca da implantação das medidas socioeducativas discorreremos sobre a adolescência, interagindo com as percepções da psicologia do desenvolvimento e da Abordagem Sócio-Histórica.

Os dados apresentados nesta unidade foram produzidos a partir da revisão de literatura em obras que discutem políticas de atendimento à criança e ao adolescente, como Volpi (1999), Rizzini (2009), Costa (2001), Sinase (2006), entre outros, bem como acerca da implantação do CEM, com base em Carvalho (2009), e sobre as características do adolescente em seus aspectos psicológicos e emocionais, tomando como base a Psicologia do Desenvolvimento, Calligaris (2009), Cole;Cole (2004) e a visão de adolescência na perspectiva Sócio-Histórica, Bock (1980).

A proposta desta unidade descritiva e interpretativa é pioneira, haja vista que no Piauí não encontramos registros de pesquisa em nível de Mestrado em Educação que relate estudos realizados com o foco que evidenciamos nas medidas socioeducativas, e mais especificamente, sobre a prática pedagógica desenvolvida no CEM.

Para a produção realizamos buscas nas obras do campo de Serviço Social, da Psicologia e na Legislação brasileira, conforme descrevemos em seguida.

3.1 Origem das medidas socioeducativas à luz da historicidade e de marcos legais⁹

Visando compreender o processo de implantação das medidas socioeducativas em Teresina, e como o professor passou a integrar a equipe multidisciplinar do CEM, este tópico apresenta considerações acerca dos marcos legais e das ações desenvolvidas pela esfera pública que contribuíram para que a medida socioeducativa com privação de liberdade fosse implantada no Estado do Piauí.

Para tanto, apresentamos nos próximos parágrafos o resgate histórico acerca das políticas de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil, destacando que o foco desse resgate histórico recaiu principalmente sobre os estudos de Volpi (1999), Fernandes (1998), Rizzini (2009), Carvalho (2009), entre outros.

Na contemporaneidade, a prática de atos infracionais na adolescência e as condutas judiciais em relação a essa prática são ainda hoje muito discutidas e polemizadas, tendo sofrido ao longo da história das políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes graduais modificações nos vários setores da sociedade. Reinserção social, readaptação, reintegração social, ressocialização são expressões utilizadas ao longo dos anos com referência ao trabalho educativo destinado ao atendimento de adolescente em conflito com a lei.

De acordo com Rizzini (2009), no que se refere às políticas dirigidas à infância e à adolescência, prevaleceu no Brasil a necessidade de controle da população pobre, vista como perigosa. Nessa perspectiva, impuseram reiteradas propostas assistenciais destinadas a compensar a ausência de política social efetiva que proporcionasse condições equitativas de desenvolvimento para criança e adolescente. No Brasil a história mostra que foram muitas as mãos pelas quais passaram as crianças, como sintetiza Rizzini (2009):

- Nas mãos dos jesuítas: a evangelização;
- Nas mãos dos senhores: crianças escravas;
- Nas mãos das Câmaras Municipais de Santa Casa de Misericórdia: crianças expostas;
- Nas mãos dos asilos: crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas;
- Nas mãos dos higienistas e filantropos;
- Nas mãos dos tribunais: reformatórios e casas de correção;

⁹ Embora nesta seção descrevamos os fatos de forma hierarquizada, destacamos que os mesmos se inter-relacionam influenciando uns aos outros.

- Nas mãos da polícia: defesa nacional;
- Nas mãos dos patrões: criança trabalhadora;
- Nas mãos da família: incapazes de criar os filhos;
- Nas mãos do Estado: clientelismo;
- Nas mãos das forças armadas: segurança nacional;
- Nas mãos dos juízes dos menores: menor em situação irregular;
- Nas mãos da sociedade: crianças e adolescentes sujeitos de direitos.

Neste espaço de investigação dos principais eixos da legislação brasileira, destacamos aspectos vinculados à questão da infração cometida por adolescente, tendo em vista a relação direta com a medida privação de liberdade – eixo basilar deste estudo. Nesta direção, investigamos os Códigos Penais, a Legislação Especial e outras leis que contribuam para uma visão abrangente da historicidade da legislação infanto-juvenil.

De acordo com Rizzini (2000), o primeiro registro histórico que marca o início da assistência social no Brasil ocorreu no final do século XVII. Autoridade pública da Capitania do Rio de Janeiro, indignada ao ver crianças vagando pelas ruas, devoradas por cães e gatos, escreveu carta ao rei de Portugal solicitando alvará para a criação de casas para expostos. Na época do Brasil Colônia, tanto a história do atendimento a crianças quanto a da legislação eram voltadas para menores abandonados, e as instituições de assistência funcionavam, até o final do século XIX, como instituições privadas ligadas à igreja.

Com a Independência do Brasil e a primeira Carta Constitucional, a partir de 1830 houve a necessidade de substituição da legislação do Reino de Portugal. Assim, o Código Criminal do Império do Brasil transformou-se em Lei e fez referência à menoridade brasileira, enfatizando que os menores de quatorze anos não seriam submetidos às penas criminais. Porém, caso agissem com discernimento ao cometerem o crime deveriam ser recolhidos às casas de correção.

O Primeiro Código Penal de 1830 já previa que a responsabilização penal dos adolescentes estava vinculada às categorias idade e discernimento do adolescente ao critério etário, segundo o qual o adolescente atingiria a imputabilidade aos 21 anos. Ou seja, na hipótese de o menor de 14 anos cometer ato infracional, com consciência e capacidade de atendimento, seria reconhecido como culpado e sujeito a cumprir pena em casas de correção.

Por meio da abolição da escravidão no Brasil e mediante a Proclamação da República, foi promulgado o Código Penal dos Estados Unidos no Brasil, a partir de 1890. Nesse ínterim o Código Penal Republicano manteve a teoria do discernimento para faixa

etária de 9 a 14 anos incompletos, tirando a responsabilização dos menores de 9 anos e mantendo a atenuante da menoridade para os infratores maiores de 17 anos e menores de 21 anos.

Na década de 1921, a Lei nº 4.242, de 5 de janeiro de 1921, autorizou o governo a organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delincente. A lei determinou a construção de abrigos para o recolhimento provisório dos menores de ambos os sexos, que fossem encontrados abandonados ou que tivessem cometido crime ou contravenção. Também fixou a imputabilidade em 18 anos e eliminou o discernimento como critério para aferição da responsabilidade do menor. De acordo com a lei, “os vadios, os mendigos e capoeiras” que tivessem mais de 18 anos e menos de 21 anos seriam recolhidos à Colônia Correccional pelo prazo de um a cinco anos.

O Decreto nº 16.672, de 20 de dezembro de 1923, aprova o Regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes, que seriam submetidos pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção; considerando menores abandonados, entre outras condições, vadios, mendigos e libertinos.

Em 1924 foi criado no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal, o primeiro Juizado de Menores do Brasil, sendo encarregado da assistência, proteção, defesa, processo e julgamento dos menores abandonados e delinquentes.

Neste processo, o Decreto nº 5083, de 1º de dezembro de 1926, instituiu o Código de Menores e o Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, consolidou as leis de assistência e proteção ao menor, constituindo o Código do Menor Mello Mattos, como primeira legislação específica para a infância e adolescência no Brasil.

Convém destacar que este Código dividia os menores em dois grupos: delinquentes e abandonados; onde os primeiros deveriam ser internados em casas de correção e os segundos em patronatos agrícolas, embora o tratamento fosse o mesmo: ações punitivas e repressoras. (CARVALHO, 2009). Isto porque a concepção de menores ancorava-se na ideia de que as crianças órfãs, ou que perambulavam pela rua seriam futuros marginais, estando propensas a tornarem-se futuros infratores.

É importante destacar que o Código em questão determina a criação de escola de preservação para menores do sexo feminino, na faixa etária de 7 a 18 anos de idade, e a destinação da Escola Quinze de Novembro para preservação dos menores abandonados do sexo masculino, e ainda prevê escola de reforma para internação de menores julgados do sexo masculino, na faixa etária de 14 a 18 anos.

No cerne da Legislação Brasileira, o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, sancionou um novo Código Penal, fixando a imputabilidade em 18 anos. Nesse percurso, a Declaração dos Direitos da Criança discutida na assembleia da ONU em 1959 influenciou as mudanças no cenário da assistência à criança e ao adolescente no Brasil, pois projetava uma preocupação em adotar modelos internacionais nas medidas de proteção ao menor. Este considerava residir o bem-estar do menor, conforme o atendimento de uma série de necessidades básicas: saúde, amor, compreensão e segurança nacional.

Durante o período ditatorial implantado pelo então presidente da República Getúlio Vargas, o governo federal inaugurou uma política mais nítida de proteção ao menor e à infância. Assim, foi criado o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), que tinha como função ensinar novas condutas disciplinares aos menores por meio da coerção social, adequando-os ao modelo de comportamento e educação condizente às normas da sociedade.

Esse órgão visava centralizar a assistência do Distrito Federal e resolver os problemas enfrentados pelo Juízo de Menores. No entanto, Paulo Nogueira Filho, diretor do SAM entre 1954 e 1956, delatou a corrupção e a vergonha que imperava nos níveis hierárquicos, bem como os maus-tratos infligidos aos menores assistidos pelo órgão, denominando-o de “Sangue, Corrupção e Vergonha”.

Em decorrência de críticas aos métodos e resultados do “Sem Amor ao Menor”, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) veio substituir o SAM. Diretamente subordinado à presidência da República, o órgão possuía autonomia na esfera administrativa e financeira e tinha como tarefa formular e implementar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, devendo contrapor-se à concepção, propostas e práticas do extinto SAM.

A partir de 1964 é criada uma nova instituição de atendimento ao menor, proposta pela FUNABEM, a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), a qual se baseava em métodos pedagógicos que possibilitariam a reintegração do menor à sociedade. Tendo em vista atender às diretrizes traçadas pela FUNABEM, as FEBEMs espalhadas pelo Brasil enfatizavam a educação e a profissionalização como meios fundamentais para a integração do menor à sociedade. Esse sistema que se baseava principalmente na punição e na repressão como meio de impor o controle aos internos passou a ser alvo de críticas e de discussões entre educadores e profissionais de diversas áreas.

Segundo Volpi (1999, p. 15), “Todo sistema de contenção do adolescente do antigo Código e da “Política do Bem-Estar do Menor” estava organizado para tratar um “delinqüente” e não para atender um adolescente que transgrediu uma norma.”

As mudanças sociais impulsionadas pelo avassalador processo de urbanização na década de 1960 e conseqüentemente êxodo rural no país, contribuiu para o surgimento das regiões metropolitanas, que corria em paralelo à expansão da pobreza. Com isso, progredia o processo denominado marginalização, que era entendido pela FUNABEM como situação de baixa renda, de pouca participação no consumo de bens materiais e culturais, de incapacidade de trazer para si os serviços de habitação, saúde, educação e lazer. A marginalidade desses grupos sociais consistia de fato, de serem desassistidos, passando de marginalizados a marginalizantes.

Nesse cenário, o Código Penal de 1969, que não entrou em vigor, intencionou restabelecer o critério do discernimento para imputação da responsabilidade penal, a partir dos 16 anos de idade, critério banido no Brasil em 1921. Não, obstante, naquele ano é decretado no país o Código Penal Militar, reforçando a questão do discernimento para a faixa etária de 16 a 18 anos de idade.

A Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, aprovou um novo Código de Menores que entrou em vigor 120 dias depois. O novo código fundamentava-se na doutrina de proteção irregular, em que as crianças e os adolescentes passam a ser considerados um problema nacional, e tratados de forma indiscriminada. Este deixou de referir-se aos menores com a terminologia básica anterior – abandonados e delinquentes – aglutinando-os na expressão menor em situação irregular, calcado na concepção de que as crianças e adolescentes que andavam pelas ruas eram frutos de carência e desestruturação familiar, e que confinados teriam melhores condições de preencher as necessidades e carências decorrentes das incapacidades familiares.

A condição social das crianças e dos adolescentes não foi alterada, visto que a sociedade continua negando-lhes direitos básicos, vitais, sintetizados na Declaração Universal dos Direitos da Criança, ainda em 1959, tais como saúde, amor, compreensão, educação, recreação, segurança social, entre outros. Para Fernandes (1998, p. 42), o protagonista infante-juvenil:

Continuou afastado da família, nas ruas, fazendo qualquer coisa por qualquer trocado, explorando e sendo explorado, rechaçado. Continuou sendo tratado por muitos rótulos, tanto da sociedade em seu todo, quanto pelas instituições com ele envolvidas. E o que é pior: o menor em situação *irregular* foi considerado, de modo generalizado, como um doente que necessitava de *tratamento* e como um *desajustado* que precisava ser ajustado ou *reintegrado* à sociedade.

Destacamos que as medidas destinadas ao menor aplicadas pela autoridade judiciária eram: advertência; entrega aos pais ou responsável, ou à pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; colocação em lar substituto; imposição de regime de liberdade assistida; colocação em casa de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado. Segundo Fernandes (1998), a questão da internação retrata a realidade de uma época em que, em certos aspectos, continua na atualidade, quando a mesma, entre outras características e em situações específicas, apenas vestiu-se de nova roupagem: o abrigo.

Em 5 de outubro de 1988 é promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, que traz à tona um novo estado, uma nova forma própria de ser. Entre outras questões extremamente significativas, emergia na Carta Magna rupturas e inovações que exigiam a criação de um direito novo no país: o direito da criança e do adolescente, expresso no Artigo 227.

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 toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A partir dos anos 1980, com o fim do regime militar e início da transição para o regime democrático, iniciou-se na sociedade civil uma mobilização que visava promover mudança na linha de atuação relativa aos menores. Organizações vinculadas à problemática da criança e do adolescente no Brasil, como a Pastoral do Menor, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Comissão Nacional Criança e Constituinte, destacaram-se na articulação do novo perfil de atendimento à criança e ao adolescente, a ser desenhado na Constituição Federal de 1988.

Esse processo contribuiu para a substituição da Lei nº 4.513/64 e do Código de Menores, Lei nº 6.697/79, culminando na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, o qual passa a dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. A nova legislação permitiu prever nova estruturação na implementação de políticas públicas, em especial sobre o ato infracional, que passa a ser definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como contravenção penal. Considerando dessa forma, penalmente imputável, menores de 18 anos, sujeitos às medidas previstas em lei.

Ressaltamos que antes da elaboração do ECA as políticas jurídicas e socioeducativas tinham como pano de fundo a doutrina da situação irregular, na qual o Código de Menores

brasileiro era baseado. À época, as políticas não eram dirigidas ao conjunto da população infanto-juvenil, mas apenas aos menores em situação irregular.

Outro fator que merece destaque é quanto ao tratamento dado aos adolescentes infratores. O ECA introduziu mudanças significativas provenientes da constatação de que não é o adolescente que está em situação irregular, mas as condições de vida em que se encontra. O antigo Código tratava do delinquente e não do adolescente que transgredia uma norma, cometia ato infracional. Ou seja, conduta descrita como crime ou contravenção penal.

De acordo com Carvalho (2009), como forma de responsabilizar o adolescente que comete ato infracional, o ECA dispõe sobre as medidas socioeducativas, que representam a manifestação do Estado em resposta ao ato infracional cometido por maiores de 12 anos e menores de 18 anos, cujo objetivo principal é a inclusão social do adolescente infrator por meio do trabalho pedagógico e não punitivo.

A medida socioeducativa prima por três princípios que condicionam sua aplicabilidade: brevidade – a internação deve obedecer prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos, exceto em casos excepcionais, sendo que o adolescente tem direito à liberdade compulsória ao completar 21 anos; excepcionalidade: determina que a internação só será aplicada quando for viável à aplicação das medidas; e o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, sendo proibido submetê-la a qualquer forma de constrangimento ou vexame.

Volpi (1999) afirma que as medidas socioeducativas são aplicadas e operacionalizadas de acordo com as características da infração, circunstância sociofamiliar e disponibilidade de programas e serviços em nível municipal, regional ou estadual, sendo as seguintes:

- I- **Advertência:** constitui medida admoestatória, informativa, formativa e imediata, sendo executada pelo juiz da infância e juventude, é aplicável às infrações de menos importância com o fito de alertar os pais para as atitudes do adolescente. A advertência deverá ser reduzida a termo e assinada pelas partes;
- II- **Obrigação de reparar o dano:** medida cabível nas lesões patrimoniais que se faz a partir da restituição do bem, do ressarcimento e ou com o fito de despertar o senso de responsabilidade do adolescente acerca do bem alheio. A responsabilidade de reparar o dano é do adolescente, sendo intransferível e personalíssima. No entanto, havendo manifesta a impossibilidade de aplicação da medida, a mesma poderá ser substituída por outra mais adequada;

- III- Prestação de serviços à comunidade:** consiste em uma forma de punição útil à sociedade, onde o adolescente em conflito com a lei não é subtraído ao convívio social, devendo realizar tarefas gratuitas de interesse geral, proveitosas a seu aprendizado e a necessidade social. A aplicação dessa medida depende exclusivamente do Juizado da Infância e Juventude, mas para sua operacionalização é imprescindível o uso de programa que estabeleça parcerias com órgãos públicos e organizações não governamentais, pois oportunizará ao adolescente a experiência da vida comunitária, de valores sociais e compromisso social;
- IV- Liberdade assistida:** constitui-se como medida coercitiva quando se verificar a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente, e será cabível quando se entender a não necessidade da internação. Sua intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado por equipe multidisciplinar, garantindo-se os aspectos de proteção, manutenção de vínculos familiares, cotidiano, inserção comunitária, frequência à escola, inserção no mercado de trabalho, bem como em cursos profissionalizantes e formativos. A liberdade assistida poderá ser desenvolvida por grupos comunitários com orientadores voluntários, desde que os mesmos sejam capacitados, supervisionados e integrados à rede de atendimento ao adolescente;
- V- Semiliberdade:** esta medida contempla os aspectos coercitivos desde que afasta o adolescente do convívio familiar e da comunidade de origem. Contudo, não o priva totalmente de seu direito de ir e vir. Os aspectos educativos desta medida baseiam-se na oportunidade de acesso a serviços, organizações da vida cotidiana, por meio de ampla relação com programas sociais e formativos no âmbito externo da unidade do programa. Esta medida pode substituir em parte a medida de internação, sendo determinada desde o início ou consistir em transição para o semiaberto. Necessitando para tanto que o programa seja dividido em duas abordagens: uma destinada a adolescentes em transição da internação para a liberdade e ou regressão de medida; e outra aplicada como primeira medida socioeducativa;
- VI- Medida de internação:** trata-se de privação de liberdade e não comporta prazo determinado, uma vez que a reprimenda adquire o caráter de tratamento regenerador do adolescente. Esta é a última das medidas na hierarquia do agravamento do ato infracional cometido pelo adolescente, devendo, de acordo

com o ECA, ter caráter pedagógico e não punitivo ou repressivo. Assim, a restrição de liberdade deve significar submissão a um sistema de segurança para o cumprimento da medida, e apenas limitação do exercício pleno de ir e vir do adolescente, além da garantia de outros direitos constitucionais que contribuem para sua formação cidadã (BRASIL, 1990).

Como preconiza o ECA, no Estado do Piauí as medidas socioeducativas Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida estão sob responsabilidade do município, e as medidas socioeducativas Semiliberdade e de Internação continuam vinculadas à Secretaria Estadual da Assistência Social e Cidadania (SASC). Em Teresina, a medida socioeducativa com privação de liberdade é desenvolvida em duas instituições: O Centro Educacional Feminino (CEF), local destinado às adolescentes do sexo feminino, e o CEM, instituição que abriga adolescentes do sexo masculino, local em que realizamos esta pesquisa.

De acordo com o Sistema Nacional de Medida Socioeducativa (SINASE), os programas socioeducativos deverão utilizar-se do princípio da incompletude institucional, que é caracterizado pela utilização do máximo possível de serviços, tais como: saúde, educação, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, entre outros.

Nesse sentido, a educação torna-se sinônimo de ressocialização e reinserção, e deverá possibilitar ao adolescente reflexão crítica acerca de sua realidade cotidiana, incluindo nesta reflexão o resgate da cidadania. Acerca da importância dos princípios pedagógicos para os adolescentes em conflito com a lei, afirma Volpi (1999, p. 32) que:

O processo pedagógico deve oferecer espaço para que o adolescente reflita sobre os motivos que o levaram a praticar o crime, não devendo contudo estar centrado no cometimento do ato infracional. O trabalho educativo deve visar a educação para o exercício da cidadania, trabalhando desta forma os eventos específicos da transgressão às normas legais, mediante outros eventos que possam dar novo significado à vida do adolescente e contribuir para a construção de seu projeto de vida.

Para que a aplicação dessas medidas tenha natureza essencialmente pedagógica, respeitando efetivamente, sua nomenclatura, é que surge a prática pedagógica como meio de promover a completude pessoal através da educação. Para tanto, torna-se necessário que o professor assumira uma postura não baseada na racionalidade técnica, mas que o leve a reconhecer sua capacidade de confrontar suas ações cotidianas com produções teóricas, bem como rever e pesquisar práticas e teorias de forma a produzir novos caminhos e novas práticas de ensinar. Nessa perspectiva, destaca Volpi (1999, p. 34):

A escolarização deve possibilitar, de maneira geral, que os adolescentes aprendam em conjunto de conhecimentos que os ajude a localizarem-se no mundo e colabore com o seu regresso, permanência ou continuidade na rede regular de ensino.

Para compreender o processo educacional realizado no contexto das medidas socioeducativas em Teresina, mais especificamente a medida com privação de liberdade que se desenvolve no CEM, local em que realizamos esta pesquisa, torna-se viável que situemos a implantação das medidas socioeducativas no Piauí, fazendo relação com os programas federais de atendimento à criança e ao adolescente que ocorreram ao longo dos anos no Brasil.

Segundo Carvalho (2009), a medida socioeducativa de internação foi implantada no Estado do Piauí a partir da década de 1970 com a criação do Centro de Recepção e Triagem (CRT) que se baseava no PNBEM, inclusive adotando todos os procedimentos e orientações previstas pela política deste programa, como padrão arquitetônico e forma de atendimento.

A priori, o CRT tinha como objetivo atender adolescentes que cometiam infrações consideradas graves. No entanto, passou a atender também crianças e adolescentes em situação de abandono, vadiagem e dependência química. Nessa instituição, não havia atividades de cunho profissionalizante ou de lazer, ocasionando ociosidade no cotidiano daqueles que lá se encontravam.

O CRT passa a ser alvo de críticas por parte de organizações ligadas aos direitos humanos a partir de 1976. Denúncias sobre o padrão de atendimento que tinham como base a institucionalização forçada e violenta contribuíram para que a instituição passasse por reforma física, e reinaugurada no mesmo ano com a denominação de Centro Integral de Atendimento ao Menor e à Família (CIAMF). O atendimento proposto pelo CIAMF perdurou até meados da década de 1980, quando foi desativado.

A referida instituição foi reativada com outra denominação em 1989. O Centro de Apoio Social ao Adolescente (CASA) era vinculado diretamente ao então Serviço Social do Estado do Piauí (SERSE) e visava corresponder ao novo processo de adequação exigido pela legislação, levando em consideração toda a discussão que vinha sendo desenvolvida no seio da sociedade brasileira.

No entanto, embora apresentasse novas reformulações no atendimento e estrutura física, o CASA ainda apresentava o mesmo tratamento destinado aos adolescentes internos no antigo CRT, representando a indiferença dos poderes constituídos em relação ao adolescente que se encontrava sob a proteção da justiça. Ou seja, a preocupação maior era o controle dos

seus atos. Assim, a pedagogia adotada pelo CASA estava relacionada às práticas punitivas por meio de castigos rotineiros, praticados como forma de correção, que tinham o intuito de manter a ordem e o controle da instituição.

A instituição narra em seu registro histórico vários movimentos de revolta e rebelião organizados pelos adolescentes internos, demonstrando indignação com o tratamento ao qual estavam sendo submetidos. Um motim que teve grande destaque na sociedade piauiense ocorreu em 2002, que resultou na destruição parcial da instituição e na morte violenta de um dos adolescentes.

Com este fato a instituição foi desativada por três meses para reforma, e os adolescentes foram transferidos provisoriamente para o sistema prisional de adultos. Além da reforma física do antigo CASA, surge a necessidade de implantação de uma nova proposta pedagógica, que adequasse o novo centro às diretrizes pedagógicas e arquitetônicas preconizadas pelo ECA. Assim, surge o Centro Educacional Masculino (CEM), uma nova nomenclatura já implementada em outros Estados brasileiros.

Com capacidade de atendimento para 60 adolescentes, em 2011 o CEM tem uma média de 67 internos, que continuam sob a responsabilidade do Juizado da Infância e Juventude e coordenação da Diretoria da Unidade de Atendimento Socioeducativo (DUASE), setor da SASC.

Em seu quadro funcional, o CEM possui uma equipe multidisciplinar composta por dois coordenadores, um pedagógico e outro administrativo, 01 psicóloga, 02 assistentes sociais, 15 educadores sociais, uma educadora social responsável pelas oficinas profissionalizantes.

No ambulatório atuam um médico clínico geral, uma enfermeira, duas técnicas de enfermagem. Já a equipe formada por profissionais da educação é composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de educação física e 18 professores.

Ao ingressarem no CEM os adolescentes participam de entrevista com psicólogas, assistentes sociais e posteriormente com a coordenadora pedagógica, objetivando conhecer melhor o adolescente, bem como elaborar o Plano Individual do Adolescente (PIA). O quadro 8 apresenta a caracterização dos adolescentes internos no CEM no primeiro semestre de 2011, e destacamos que as informações que constam nele foram produzidas com base nas entrevistas realizadas pela equipe interdisciplinar no período de admissão dos adolescentes no CEM.

Quadro 8 - Caracterização dos adolescentes internos no CEM

67 adolescentes do sexo masculino,
Idade entre 12 e 19 anos.
29 oriundos do interior do Piauí.
Residentes em moradias sem estrutura em bairro com escassez de equipamentos urbanos.
Presença da figura feminina como referência familiar (mãe ou avó).
Relacionamento com os pais marcado por conflitos.
Precoce iniciação sexual.
15 % são pais.
Baixa escolaridade – (04) analfabetos, (57) Ensino Fundamental (06) Ensino Médio
Alto índice de repetência escolar – 75%
85% usuários de drogas.
Ojeriza à figura do policial.
Ato infracional mais praticado: homicídio.
45% dos adolescentes são reincidentes no ato infracional.

Fonte: Entrevistas realizadas pela equipe multidisciplinar do CEM.

Outro referencial legal para as medidas socioeducativas é o Sistema Nacional de Medida Socioeducativa (Sinase). De acordo com este documento, os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade, além de segurança. No tocante ao eixo educação, destacamos os seguintes parâmetros:

- 1- Consolidar a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino, por meio de parcerias com órgãos executivos do sistema de ensino;
- 2- Redirecionar a estrutura e organização da escola, favorecendo a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussão, reflexões e estímulo ao aprendizado e às trocas de informações; rompendo com a repetição, rotina e burocracia;

- 3- Propiciar condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento;
- 4- Garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes internos, de acordo com suas necessidades, podendo, para tanto, haver unidade escolar localizada no interior do programa, unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa;
- 5- Estreitar relações com as escolas, visando tornar público a proposta pedagógica do programa que executa o atendimento socioeducativo, bem como sua metodologia de acompanhamento aos adolescentes;
- 6- Desenvolver conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar;
- 7- Permitir o acesso à educação escolar considerando as particularidades do adolescente com deficiência, equiparando as oportunidades em todas as áreas (transporte, materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e currículo, acompanhamento especial escolar, capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados, entre outros);
- 8- Garantir na programação das atividades espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, contudo, trabalhando para sua autonomia e responsabilidade.
- 9- Construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação (SINASE, 2006).

Ao analisarmos os eixos anteriormente citados, afirmamos que durante o percurso investigativo desta pesquisa observamos a concretude de algumas ações preconizadas pelo SINASE, sobre as quais discutimos na sequência.

A existência do anexo escolar nas dependências do CEM, vinculado ao Centro de Educação Básica Professor James Azevedo favorece o ingresso ou regresso dos adolescentes na rede formal de ensino, haja vista que os alunos de primeira à quarta Etapa da EJA podem assistir aulas na própria instituição.

Os alunos de Ensino Médio são matriculados no Centro de Ensino de Jovens e Adultos Professor Claudio Ferreira, que oferta Educação de Jovens e adultos semipresencial. Nesta modalidade de ensino os alunos estudam no próprio CEM por meio de módulos com conteúdos específicos das disciplinas curriculares e realizam exames avaliativos agendados previamente nas dependências desta instituição.

No ano de 2010 e 2011 os alunos tiveram oportunidade de realizar exames supletivos organizados pela Secretaria Estadual de Educação, que oportuniza a conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio àqueles que não a tiveram na idade própria.

Destacamos que o espaço físico destinado às atividades escolares propicia condições adequadas para produção do conhecimento dos adolescentes internos no CEM. No entanto, observamos a dificuldade que as professoras têm em ministrar aulas dentro dos alojamentos dos adolescentes que não frequentam o espaço escolar. Estes adolescentes ficam alojados nos setores C, D, E e Frontal que não oferecem estrutura para que os mesmos assistam aulas, contradizendo as exigências do SINASE.

Outro impasse evidenciado nesta pesquisa está relacionado à escassez de recursos materiais e financeiros destinados ao trabalho pedagógico, bem como inexistência da formação continuada que as professoras necessitam para desenvolver prática pedagógica significativa, o que denota descaso por parte tanto da SEDUC como da SASC, dificultando a garantia da execução das atividades pedagógicas e do acompanhamento sistemático das tarefas escolares que auxiliam o adolescente em suas possíveis dificuldades.

Esta dissertação teve como foco a prática pedagógica desenvolvida nas salas de primeira e segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos, que fazem parte do anexo Centro de Educação Básica Professor James Azevedo, instalado nas dependências do CEM. Essas salas de aula são regidas por professoras que fazem parte do quadro de professores efetivos da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí.

Visando enriquecer a compreensão por parte do leitor acerca da instituição em que a pesquisa foi realizada, encerramos este tópico destacando informações e imagens referentes ao CEM.

O CEM funciona sob a responsabilidade da Secretaria Estadual da Assistência Social e Cidadania (SASC) abriga adolescentes que cometeram atos infracionais de natureza grave, e que por decisão do Juizado da Infância e da Adolescência encontram-se privados de liberdade, por período não excedente a três anos.

Na Figura 8 destacamos a entrada principal do CEM.

Figura 8 - Entrada principal do CEM¹⁰



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora produzido em 15/04/2011.

A entrada principal do CEM, como demonstramos na Figura 8, dá acesso à sala de coordenação geral, salas de atendimento psicossocial, consultório ambulatorial e dentário, além dos alojamentos A, B e Frontal em que os alunos ficam acomodados e às salas de aula. Os alojamentos C, D e E estão localizados entre a entrada principal e a sala da guarda, local onde policiais fazem as revistas em pessoas que chegam ao CEM, como funcionários, visitantes, bem como dos adolescentes quando precisam sair da instituição.

Desde 2001 esta instituição possui espaço específico para a realização das atividades escolares. Em 2007 foi inaugurado o anexo do Centro de Educação Básica Professor James Azevedo nas dependências do CEM, representando melhora significativa em sua estrutura física. Atualmente existem quatro salas de aula, uma biblioteca, além da sala para as professoras, e sala de vídeo.

Na Figura 9 demonstramos a fachada do anexo escolar onde podemos observar três das quatro salas de aula e entrada para a sala de leitura.

¹⁰ As imagens das dependências físicas do CEM e dos adolescentes ali internos que constam neste trabalho foram autorizadas pela coordenação da instituição.

Figura 9- Fachada do anexo escolar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora realizado em 15/04/2011.

Os adolescentes ficam alojados em seis setores¹¹ distintos: A, B, C, D, E e o quinto setor denominado de Frontal. Destes, apenas os adolescentes alojados nos setores A e B assistem aulas no espaço escolar demonstrado na Figura 9. No primeiro momento, de 8h às 10h, as aulas são ministradas para adolescentes do setor A, no segundo momento as aulas acontecem de 10h e 10 minutos às 11 horas e 30 minutos e são ministradas para adolescentes do setor B.

Os adolescentes dos setores C, D, E e Frontal são acompanhados por professoras em seus próprios alojamentos e recebem orientações relacionadas ao conteúdo e às atividades complementares. Esta distribuição organizativa de horários e atendimento diferenciado dá-se para evitar conflitos entre os adolescentes internos, considerando que muitos destes possuem rixa uns com os outros, e o encontro destes no espaço escolar pode causar algum transtorno. Nas Figuras 10, 11 e 12 apresentamos imagens de atividades educacionais:

¹¹ Estes setores referem-se ao espaço onde ficam as selas onde os adolescentes dormem e um espaço aberto para atividades físicas e lazer.

Figura 10 - Adolescente em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora produzida em 15/04/2011.

A Figura 10 destaca uma das salas de aula que fazem parte do anexo escolar. Na sequência apresentamos na Figura 11 imagem do atendimento escolar que ocorre de forma diferenciada da que destacamos na Figura, visto que o aluno assiste aula no próprio setor que em que está alojado e não na sala de aula.

Figura 11- Adolescente assistindo aula próximo ao alojamento Frontal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora produzido em 15/04/2011.

O atendimento escolar diferenciado em destaque na Figura 11 dá-se basicamente por três razões, por serem recém-chegados na instituição passam por período de adaptação, por motivo de indisciplina ou para proteção do próprio aluno.

Quando a indisciplina envolve um grupo maior de adolescentes, todos ficam impossibilitados de saírem dos setores em que estão alojados por determinado período, e para que não haja prejuízo quanto ao processo escolar, as aulas são ministradas dentro dos próprios alojamentos, como destacamos na Figura 12.

Figura 12- Aulas ministradas dentro do alojamento A



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora produzido em 15/04/2011.

A imagem em destaque na Figura 12 mostra um momento em que os adolescentes do setor A participavam de palestra do projeto educacional Viver com Saúde, quando um dos professores da equipe pedagógica proferia palestra sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs).

Como mencionado anteriormente, o ensino desenvolvido no CEM é na modalidade Educação de Jovens e Adultos, organizado em etapas anuais (1ª a 4ª etapa), e tem em seu currículo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte, que são lecionadas por professoras, sendo três professoras nas salas

de primeira e segunda etapa, e por professoras de áreas específicas nas salas de terceira e quarta Etapa.

No primeiro semestre de 2011 os alunos participaram de oficinas planejadas pela coordenação do próprio CEM, tais como informática, mecânica de motocicleta, jardinagem, panificação e reciclagem de materiais reutilizáveis. Eles também participaram do Programa Mais Educação do Governo Federal, que tem como objetivo proporcionar ao aluno um currículo alternativo de atividades. Este Programa acontece em forma de oficinas desenvolvidas no turno da tarde, tendo em seu currículo oficinas de banda fanfarra, dança, letramento, futsal e tênis de mesa.

Outro projeto que está inserido na proposta pedagógica do CEM, e que trabalha em parceria com a equipe escolar é o Projeto Celebrando a Vida. Este tem como objetivo trabalhar a espiritualidade dos adolescentes por meio de encontros que acontecem aos finais de semana dirigidos por colaboradores da comunidade teresinense, e em atividades que visam aproximar a família dos adolescentes do contexto escolar.

Diante do exposto, concluímos esta seção da dissertação destacando que o estudo sobre as políticas assistenciais direcionadas à criança e ao adolescente no Brasil contribuiu para que observássemos a trajetória das alterações de conceitos, da legislação e das mudanças políticas, no tocante ao atendimento de crianças e adolescente.

Neste estudo foi possível perceber que a implantação do CEM possui relação com a criação do Centro de Recepção e Triagem do Estado do Piauí na década de 1970, que se baseava no Plano Nacional do Bem-Estar do Menor, e que desde a década de 1980, quando a instituição era conhecida como CASA, o professor já fazia parte da equipe multidisciplinar que atendia adolescentes privados de liberdade.

As primeiras atividades escolares desenvolvidas com os adolescentes internos tinham como objetivo o reforço escolar e eram realizadas por três professoras. A partir de 2000 o quadro docente expandiu por meio de convênio firmado entre Secretaria Estadual da Educação e Cultura e Secretaria da Assistência Social e Cidadania, possibilitando que os professores ministrem aulas em instituições que desenvolvem programas socioeducativos, embora continuem vinculados à SEDUC.

Compreendemos que a comunidade escolar do CEM possui alguns desafios a serem superados nos anos vindouros, inclusive no tocante à formação continuada das professoras com foco nas peculiaridades dos alunos desta instituição.

Assim, para compreendermos os desafios de se trabalhar as peculiaridades do adolescente em conflito com a lei é imprescindível que reflitamos acerca da adolescência, a

partir da concepção Psicologia do Desenvolvimento Humano e na perspectiva Sócio-Histórica, que se constitui no referencial teórico-metodológico que orienta este estudo dissertativo e que passa a ser discutido no próximo tópico.

3.2 Compreensão de adolescência na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Abordagem Sócio-Histórica

Nesta seção apresentamos discussões acerca da perspectiva naturalizante e imatura com que a Psicologia do Desenvolvimento compreende a adolescência, e na perspectiva Sócio-Histórica que destaca a adolescência como fenômeno singular caracterizado por influências socioculturais. Para tanto, buscamos fundamentação em Cole;Cole (2004), Papalia; Olds (2000), Abramo (1994), Bock (2004), entre outros autores que discutem a temática adolescência.

Discutir adolescência neste trabalho dissertativo possui relação com a necessidade de compreendermos as necessidades dos alunos com que as professoras partícipes da pesquisa desenvolvem a prática pedagógica, objeto deste estudo. Alunos estes que possuem relação com a violência que tem sido palco de manchetes de jornais da sociedade contemporânea.

Nesse cenário, muitos adolescentes têm sido protagonistas desta dura realidade, o que nos faz refletir sobre o que tem contribuído para este fato. Reflexão esta que nos leva a crer que para melhor compreender a questão do adolescente em conflito com a lei, é fundamental que analisemos o perfil do adolescente, em seu desenvolvimento físico, psicológico e emocional. Para tanto, apoiamo-nos em teóricos que analisam a adolescência com base na Psicologia do Desenvolvimento, ou Desenvolvimento Humano.

Tradicionalmente, esta concepção focou o estudo na criança e no adolescente, pois os anos iniciais da vida dos indivíduos têm origem na história do estudo científico do desenvolvimento humano, que se inicia com a preocupação, cuidados e educação das crianças, e com o próprio conceito de infância como período particular do desenvolvimento (COLE; COLE, 2004).

No entanto, este enfoque vem mudando nas últimas décadas, pois se tem observado que a Psicologia do Desenvolvimento Humano tem ampliado o foco do desenvolvimento dos indivíduos para além da infância e da adolescência, ou seja, ao longo de todo o ciclo da vida. Nessa perspectiva, Papalia e Olds (2000, p. 25) definem desenvolvimento como “[...] estudo

científico de como as pessoas mudam ou como elas ficam iguais, desde a concepção até a morte.”

A adolescência, como foco deste estudo, é compreendida como etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta e é marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. A organização Mundial da Saúde (OMS) circunscreve a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos, já a lei brasileira considera adolescente a faixa etária de 12 a 18 anos (BRASIL, 2005).

A adolescência pode ser compreendida em três etapas:

- 1- Adolescência precoce: (pubescência) 10 aos 14 anos – nesta etapa o jovem busca adaptar-se às modificações que ocorrem no corpo e inicia o seu processo de independência e separação dos pais e as características infantis começam amadurecer;
- 2- Adolescência média: (puberdade) 15 aos 17 anos – a maioria dos jovens nesta faixa etária já completou suas modificações biológicas mais importantes e as transformações da puberdade já não são tão significativas. O foco está em consolidar a imagem corporal;
- 3- Adolescência tardia: (pós-puberdade) 17 aos 20 anos – nesta faixa etária emergem valores e comportamentos adultos, predominando uma identidade mais estável. O relacionamento com o companheiro do sexo oposto torna-se mais estreito, íntimo e afetuoso. Há busca pela viabilidade econômica e estabilidade social, e também é frequente observar-se uma significativa melhoria no relacionamento com os pais e familiares.

Com relação aos aspectos psicossociais, os indivíduos estão envolvidos em vários processos, entre eles a definição da imagem corporal, alterações na relação com os pais e aquisição de novos papéis sexuais, o que dificulta precisar idade específica para o início da adolescência. Dentro do processo de desenvolvimento do ser humano, a adolescência é uma das etapas mais significativas em termos de transformações. É durante este período que o indivíduo evolui do seu estágio infantil e dependente para o de adulto e independente, havendo relevância nos aspectos biológicos, culturais e sociais.

Na cultura ocidental contemporânea existe o consenso de que os primeiros indícios da maturação sexual introduzidas pela puberdade marcam concretamente o início da adolescência, que é o processo físico de mudança caracterizado pelo desenvolvimento das

características sexuais secundárias. A puberdade constitui uma fase da adolescência caracterizada, principalmente, pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão hormonal e evolução da maturação sexual.

No sexo masculino, o aumento súbito no ritmo do crescimento, a maturação sexual decorrente das modificações no funcionamento de glândulas endócrinas, o crescimento acelerado dos órgãos sexuais, o aparecimento dos pelos e a mudança no tom de voz são características presentes na puberdade (CAMPOS, 1987).

Na complexidade desse processo, o indivíduo observa a transformação do seu corpo, enfrenta angústias inerentes a sua personalidade e redefine valores e conceito. Segundo Calligaris (2009), para os adolescentes essa fase da vida corresponde a um tempo de transição, cuja duração é desconhecida, no qual ocorre uma privação de reconhecimento e de independência que gera muito sofrimento e angústia.

É na adolescência que os indivíduos, na busca de sua identidade, iniciam um processo de questionar e, na maioria das vezes, discordar dos pais em relação às ideias, crenças e valores. Dessa forma, criam-se diferenças entre eles e seus pais, que podem desenvolver um conflito entre as gerações, sendo que estes conflitos geralmente levam a lutas acerca de regras, papéis e relacionamentos.

Nesse prisma, o adolescente deseja ser reconhecido como sujeito adulto, quer permissão para fazer parte da comunidade. Entretanto, para ser reconhecido ele parece ter que transgredir. Para ser amado, para preencher as expectativas do desejo dos adultos é necessário, de forma paradoxal, não se conformar com o que os mesmos adultos explicitamente pedem. Logo, o comportamento adolescente é considerado no mínimo anormal, por parecer – e de fato ser – transgressivo quando comparado ao padrão adulto – o padrão confesso dos adultos. Os adolescentes são facilmente considerados uma ameaça à ordem estabelecida e à paz familiar (CALLIGARIS, 2009).

A adolescência é considerada como época de imaturidade em busca de maturidade. Nessa perspectiva, torna-se necessário observarmos a adolescência sob o ponto de vista do desenvolvimento psicológico, pois há um conhecimento dos traços mais salientes da pessoa, do seu modo habitual de ser, de reagir, de situar-se em face dos acontecimentos. Trata-se, com efeito, de um conjunto de observações sobre o caráter baseadas no senso comum, e que ao mesmo tempo encontram sua confirmação no campo das pesquisas psicológicas.

Para a Psicologia do Desenvolvimento é imprescindível entender o adolescente a partir de sua maneira de sentir, paralelamente ao que pensa e faz, buscando compreender as emoções que ele expressa. São múltiplas as situações que despertam forte emoção entre os

adolescentes, entre estas, as pressões para enfrentar e resolver problemas jamais experimentados anteriormente.

A satisfação de seus desejos e a concretização de seus sonhos conduzem a emoções agradáveis, mas os conflitos e frustrações desencadeiam séria perturbação emocional. Assim, é de grande importância a busca pela compreensão da adolescência, levando em consideração o aspecto emocional. Para Campos (1987, p. 61):

A medida emocional oferece uma chave para a compreensão do comportamento em diferentes situações sociais anormais. Alguns delinquentes, por exemplo, apresentam idade mental relativamente alta, mas baixa idade emocional. As crianças de trato difícil na escola, exigindo uma boa proporção de medidas disciplinares, também são caracterizados por desenvolvimento emocional retardado.

As emoções são, portanto, essenciais para compreendermos o desenvolvimento dos padrões de comportamento do adolescente, pois o controle habitual das emoções é imprescindível para a satisfação, ajustamento e sucesso do adolescente.

Destacamos a seguir os resultados que Campos (1987) apresenta sobre os efeitos das experiências emocionais no comportamento do adolescente.

- 1- A emoção como meio de moldar o comportamento: o medo, a raiva, a afeição e a curiosidade são considerados como forças motivadoras, visto que podem impelir um indivíduo para ações construtivas, além de inibir ou retardar atividades úteis, ou encorajar a participação em formas destrutivas de comportamento. Assim, é imprescindível que o adolescente aprenda a controlar suas ações durante a experiência emocional.
- 2- Efeitos da emoção sobre o estado físico: os medos excessivos, fobias, cólera intensa, afeição prolongada e outras experiências emocionais semelhantes podem determinar efeitos deletérios sobre a saúde, tais como: boca seca, arritmia, hipertensão, úlceras estomacais e gagueiras.

No Quadro 9 elencamos os desvios emocionais mais frequentes na adolescência e suas características:

Quadro 9 - Desvios emocionais na adolescência

Nº DE ORDEM	SINTOMAS EMOCIONAIS	CARACTERÍSTICAS
01	Nervosismo	Sacudidelas constantes dos músculos, carrancas, caretas, contínuo piscar, morder ou umedecer os lábios, roer unhas, gaguejar, empalidecer e constante inquietude.
02	Preocupação emocional	Ansiedade indevida sobre erros cometidos, distração, falta de participação voluntária, tendência ao isolamento, fuga da responsabilidade.
03	Histeria	Riso incontrolado, desatenção crônica, atenção desviada, explosividade e emocionalidade das discussões, não gosta de perder, acentuados medos, ansiedade, obsessões.
04	Exibicionismo	Valentia, palhaçada, cortesia exagerada, inabilidade em aceitar críticas, esforço para se justificar, frequentes reclamações de fracassos, grosserias frequentes.
05	Imaturidade emocional	Inabilidade para trabalhar sozinho, contínua necessidade de ajuda, choque com pessoas mais velhas, tendência a agarrar-se a um único amigo íntimo, medo de exames.

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Campos (1987).

Ao analisarmos os desvios emocionais da adolescência apresentados por Campos (1987) foi possível estabelecer relação entre alguns sintomas emocionais que constam no quadro 9 com o comportamento dos adolescentes que estavam presentes nas aulas videogravadas durante o processo investigativo. Entre os sintomas observados nesses adolescentes podemos destacar: distração, falta de participação voluntária, tendência ao isolamento, atenção desviada, inabilidade para trabalhar sozinho, contínua necessidade de ajuda, valentia e palhaçada. No entanto, esses sintomas não eram comuns a todos os adolescentes que participaram das aulas videogravadas, o que denota singularidade e não generalização.

A adolescência é fenômeno singular caracterizado por influências socioculturais que vão se concretizando por meio de reformulações constantes de caráter social, sexual, de gênero e ideológico. Ou seja, a construção identitária. Assim, a identidade do adolescente deve ser compreendida como característica de cada momento evolutivo deste sujeito. Para Campos (1987, p. 117) “a identidade é a criação de um sentimento interno de mesma idade e

continuidade, uma variedade de personalidade sentida pelo indivíduo e reconhecida por outro, que é o saber quem sou”.

A construção da identidade ocorre a partir do momento em que possibilitamos ao adolescente desenvolver a consciência crítica acerca de si, do outro e do meio, contribuindo para que o jovem reflita sobre quem realmente é, como se vê, e como os outros o veem. Dessa forma, o adolescente vai situar-se no contexto social mais amplo e a partir daí construir sua identidade conforme seu contexto social. Nessa perspectiva, a identidade pessoal constrói-se na relação com o outro e com o meio na medida em que o sujeito vai construindo seu projeto de vida e alcançando projeções em sua trajetória de conquistas.

O adolescente, enquanto ser humano, é sujeito da educação, que contribui para sua formação, evidenciando-se o processo interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano desenvolva-se e torne-se sujeito de sua práxis. Segundo a Abordagem Sócio-histórico-cultural não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural, político, enfim, num contexto histórico. Nessa perspectiva, o adolescente ao refletir sobre a concretude de seu ambiente reflete sobre sua realidade, sobre sua própria situação concreta e torna-se progressiva e gradualmente consciente, impulsionado a intervir na realidade para mudá-la, bem como mudar a si mesmo.

O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é aproximação crítica da realidade que vai desde as formas primitivas até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora. O que “implica a responsabilidade de transcender a esfera da simples apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica, na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2009, p. 91).

Nesta direção, a posição do adolescente é de não apenas estar no mundo, mas em relação permanente com ele pelos atos de criação e recriação. O Quadro 9 representa os aspectos e comportamentos que contribuem para o amadurecimento do adolescente, tomando como base a compreensão de Campos (1987).

Quadro 10 – Aspectos comportamentais no amadurecimento do adolescente

O ADOLESCENTE AMADURECE À MEDIDA QUE:	
ASPECTOS	COMPORTAMENTO
Maturidade emocional	Atitude habitual de enfrentar e resolver as situações conflitivas; exteriorização pacífica ou construtiva das emoções.
Interesse sexual	Interesse somente por indivíduo do sexo oposto; encara com naturalidade a maturação sexual.
Maturidade social em geral	Sentimento de que tem boa aceitação entre os seus iguais; socialmente adequado; tolerância social.
Emancipação do lar	Autocontrole; busca em si mesmo os recursos para enfrentar momentos difíceis; trata os pais como amigos.
Maturidade intelectual	Exige evidências antes de aceitar; poucos interesses, porém estáveis.
Escolha de uma ocupação	Interesse em atividades práticas; apreço equilibrado de que vale as aptidões; conciliação entre capacidades e interesses.
Uso do lazer	Interesse em jogos de equipe e pela vitória desta; interesse por poucos passatempos.
Filosofia de vida	Interesse em princípios gerais; moral generalizada; conduta baseada na consciência e no dever.

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Campos (1987).

Outro fator a ser considerado no comportamento do adolescente em conflito com a lei na contemporaneidade refere-se à drogadição. Ao longo da história, o homem não só descobriu como passou a ter acesso a um vastíssimo arsenal de substâncias naturais e sintéticas capazes de alterar o comportamento, como também delas passou a depender em muitos casos.

Segundo Cruz e Fernandez (2003) a utilização habitual de determinadas drogas psicotrópicas pode causar severas complicações clínicas, incluindo transtornos mentais e de comportamento. Seu uso esporádico pode ainda provocar quadros de intoxicação aguda, resultando em perturbações de consciência, percepção, motivação, afeto e outros processos psicológicos.

O adolescente toxicômano é questão que muito preocupa a sociedade, pois possui correlação com a prática de atos infracionais. De acordo com Calligaris (2009, p. 45) “os adolescentes seriam mais sensíveis do que os adultos ao charme das drogas ilegais.” Isto porque são descendentes de uma geração que explicitamente relacionou o uso de drogas a sonhos de liberdade e revolução, além da tentação de desafiar os riscos da transgressão e de garantir o reconhecimento recíproco entre os drogados.

Outro aspecto que contribui para que o adolescente adentre no mundo das drogas é o fato destas substâncias serem objeto de desejo que promete e entrega uma satisfação acabada, mesmo que apenas momentaneamente. Assim, a ausência de prazeres, o adolescente mergulha nos mais variados tipos de drogas, que a princípio podem dar alívio à angústia, à fome e ao medo, para em seguida transformá-lo em dependente. A síndrome da dependência caracteriza-se pelo uso compulsivo de determinada substância, que leva a processos de tolerância. Ou seja, o sujeito necessita de uma dose sempre maior para experimentar as suas sensações.

Surge, então, o problema na rotina comportamental do adolescente usuário de drogas. O período compreendido entre as doses são vazios, podendo gerar angústias e desespero. Quanto mais se avança nesse caminho, mais difícil é voltar atrás, pois o adolescente perde a força de vontade física, moral ou emocional para mudar de vida.

De acordo com Campos (1987), qualquer etapa de desenvolvimento do adolescente não atingida, ou não ultrapassada, pode contribuir para a drogadição deste, além dos seguintes fatores: disponibilidade das substâncias, desorganização emocional, baixo aproveitamento escolar, dificuldade em separar fantasia da realidade, sexualidade não desenvolvida, dificuldade de afirmação profissional, conflitos familiares graves, alienação, bem como falta de confiança e segurança.

Compreendemos a importância de o sistema educacional no CEM desenvolver projetos educacionais interdisciplinares que tenham como objetivo intervenção e prevenção da dependência de álcool e outras drogas. Em função da complexidade da questão, é muito importante que as professoras que atuam no CEM estejam atentas ao comportamento de seus alunos e adotem as seguintes propostas apresentadas por André e Vicentin (1998):

- ✓ Olhar o jovem na sua potência, reconhecendo suas habilidades e competências, bem como sua capacidade de transformar a realidade que vive;
- ✓ Apresentar o adolescente para sua comunidade, município e país, estimulando-o a enfrentar os desafios sociais;

- ✓ Incluir os adultos significativos para o adolescente num projeto educativo partilhado por todos – família, comunidade escolar e sociedade como um todo;
- ✓ Tornar cada passo do processo educativo uma oportunidade para que o adolescente dê o melhor de si. Onde o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, de instigador da curiosidade e da criatividade e de promotor da autoestima;
- ✓ Colocar o adolescente como o centro da ação educativa: o que ele aprende tem de ser imediatamente aplicável na sua realidade e no seu cotidiano;
- ✓ Combater a cultura da repetência escolar;
- ✓ Aproximar a escola do mundo do trabalho. As quatro aprendizagens básicas, aprender, ser, conviver e fazer devem permitir ao adolescente tornar-se autônomo, solidário e competente para a vida social, política e produtiva de sua comunidade.

Compreendemos que lidar com a fase conturbada da adolescência exige dos professores e familiares sensibilidade e habilidade para lidar com os educandos e suas especificidades, tais como carência afetiva, angústias, frustrações, conflitos, insegurança, ociosidade, entre outras.

Na construção desse caminho a educação deve corresponder a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter do sujeito. O que implica concepção de mundo, ideais, valores e modos de agir que traduzam em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 1994).

Poderíamos dar por encerradas as considerações sobre a adolescência com base na revisão literária que realizamos. As informações aqui registradas já nos satisfaziam, afinal de contas, grande parte da literatura que buscamos suporte para escrever esta parte da dissertação caracterizava a adolescência atentando para os fatores físicos e psicológicos¹².

No entanto, em encontro casual com a Professora Ivana Ibiapina¹³ nos corredores da UFPI, ouvimos a seguinte frase: “Leia este artigo para você ver como a Abordagem Sócio-Histórica compreende a adolescência”.

Pensamos então que esta nova leitura somente complementaria as informações que havíamos escrito. Mas tal foi nossa surpresa! O artigo diferenciava-se completamente de tudo que havíamos lido, pois se contrapunha à visão repassada pela literatura da área psicológica

¹² Durante a defesa pública dessa dissertação mantivemos contato com obras que discutem a Psicologia do desenvolvimento levando em consideração os eventos sociais. No entanto, pela limitação do tempo, optamos por expandir essa discussão em trabalhos posteriores.

¹³ Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina: coordenadora do Núcleo de Pesquisa FORMAR e orientadora desta pesquisa.

do desenvolvimento, a qual vê a adolescência como fase incompleta, imatura. Como algo que ainda não acabou de acontecer e de se desenvolver.

O artigo inicia afirmando que na contemporaneidade a relação dos adolescentes com os adultos é apresentada como difícil e conflituosa. Uma luta na qual os jovens querem se libertar dos pais, e estes perdem o controle dos filhos. O que impede que pais vejam os filhos adolescentes como parceiros, que como qualquer outro ser humano, em cada momento da vida, têm projetos, necessidades e possibilidades que são delineadas pela cultura.

Assim, afirma Bock (2004, p. 39) que:

Nossa cultura valoriza o adulto produtivo. Desvaloriza todas as outras fases da vida: a infância, a velhice e a adolescência; tomadas como fases improdutivas para a sociedade, por isso, desvalorizadas. A visão naturalizada reforça estes valores, ao tomar o desenvolvimento como referência. [...] é uma visão que impede a construção de uma política social adequada para que os jovens possam inserir-se na sociedade como parceiros sociais fortes, criativos, cheios de projetos de futuro.

A adolescência na Abordagem Sócio-Histórica contrapõe-se à visão naturalizada, pois esta é vista como construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento pelo qual passam todos os seres humanos. É um momento significativo, interpretado e construído pelos homens. Nessa ótica, as marcas físicas e biológicas associadas ao desenvolvimento do corpo, constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem não deve fazer da adolescência um fato natural. Segundo Bock (2004, p. 40):

A Abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é a adolescência”, mas “como se constitui historicamente este período de desenvolvimento”. Isso porque, para essa abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade na qual esse fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. Responder o que é a adolescência implica buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento. A adolescência foi criada pelo homem. Fatos sociais vão surgindo nas relações sociais e na vida material dos homens; vai se destacando como um fenômeno social e vai apresentando suas repercussões psicológicas; vai se construindo um significado social para esses fatos que vão acontecendo e, em um processo histórico, vai surgindo na sociedade moderna, ocidental, a adolescência. Construída como fato social e como significado, a adolescência torna-se uma possibilidade para os jovens (e para os não jovens), uma forma de identidade social.

A história nos mostra que a partir da sociedade capitalista, questões como ingresso no mercado de trabalho por parte dos adultos e a extensão do período escolar por parte dos filhos, bem como a necessidade do preparo técnico vão construindo uma fase de afastamento

de muitos sujeitos do trabalho e conseqüentemente do preparo para a vida adulta. Nesse cenário, o jovem apesar de possuir todas as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, estava desautorizado a isso, devendo permanecer em um compasso de espera para esse ingresso.

Com os ideais iluministas e a demanda por competências específicas para o mundo do trabalho, que surgiu em decorrência da industrialização e da crescente urbanização, a adolescência, como etapa de convivência com pares tornou-se prevalente. Segundo Trassi (2010), nesse momento histórico o adolescente começou a ser concebido como um ser que deveria ser preparado separadamente, por um longo período para a vida adulta. Essa fase passou a caracterizar-se pela transição, em que a pessoa tem menores responsabilidades, devendo ficar sob a tutela da família e do Estado.

Ao ficar distante do mundo do trabalho, minimizou-se as possibilidades de autonomia e condições de sustento daqueles jovens. O que acarretou um vínculo maior de dependência do adulto. Este fato foi crucial para desenvolver características que refletem a nova condição social, na qual os adolescentes se encontram. Para Abramo (1994, p. 3-4):

Esse tipo de preparação voltada para um momento posterior implica uma dose de segregação do mundo adulto e um longo adiamento da maturidade social, que assim se desconecta da maturidade sexual e fisiológica. [...] A peculiaridade desse período de espera constituído pelos anos escolares faz com que as metas previamente estabelecidas e os papéis aí desempenhados não respondam às necessidades surgidas na personalidade dos adolescentes, que tendem, então a formar grupos espontâneos de pares, nos quais passam a elaborar respostas, que se tornam importantes lócus de geração de símbolos de identificação e de laços de solidariedade.

Nesse cenário, a adolescência instala-se equivocadamente na sociedade. Era necessário que os adultos estivessem mais tempo no mercado de trabalho, enquanto que os jovens fossem melhor preparados a fim de responder às novas exigências do mercado tecnológico. Assim, os jovens que não possuem referências claras para seu comportamento, vão agora utilizando essas características como fonte adequada de suas identidades: são agora considerados adolescentes.

Ao referir-se à relação do indivíduo com a sociedade, Bock (2004) afirma que as relações apontadas como necessárias para o desenvolvimento do homem dizem respeito, fundamentalmente, às relações com os outros homens, onde estes compartilham elementos que são históricos e culturais e são determinados por eles. Nessa direção, ao compreendermos o mundo em movimento, em processo contínuo e de transformação, compreendemos também

que o adolescente esteja também em permanente movimento e transformação, humanizando o mundo e a si próprio.

Tomando como princípio a Abordagem Sócio-Histórica, Bock (2004) nos faz refletir acerca da adolescência, não como etapa naturalizada da vida humana. Uma fase difícil, fase de desenvolvimento semipatológica, caracterizada por conflitos naturais que oculta todo o processo constitutivo da adolescência.

É necessário que superemos a visão naturalizante fossilizada pela sociedade de adolescente como simples espectador para outra postura ativa, questionadora. Nessa perspectiva, o critério de maturação física é descartado, e o adolescente como sujeito social não pode ser visto como imaturo, o que contribui para sua desvalorização na sociedade e no mundo adulto.

Diante dessa compreensão, Trassi (2010) faz-nos refletir que ao se levar em consideração “[...] fatores sociais, econômicos e culturais, e ainda que essas condições são heterogêneas no mundo, haverá também muitos modos de ser/estar adolescente e jovem.” Ou seja, essas condições produzem adolescências.

Vale ainda ressaltar que as caracterizações sobre juventude desde a primeira metade do século XX tenderam a destacar o contraste do comportamento juvenil com os padrões vigentes, distinguindo-se inclusive as expressões de jovens de diferentes classes sociais: os mais ricos são tratados como excêntricos, rebeldes; os mais pobres são os delinquentes. A sociedade nega o adolescente enquanto cidadão, enquanto sujeito, e esta negação está associada ao fato dele ser considerado um problema social. Segundo Trassi e Malvasi (2010, p. 39):

Há claramente uma tendência social de subestimação de sua produção e forma de participação social, criminalização de sua conduta, mecanismos de expressão e punição rigorosos – o controle de circulação pelas cidades, sua representação como perigosos ou potencialmente perigoso e, finalmente, o encarceramento da pobreza ou seu extermínio.

Ao abordarmos questões acerca da adolescência, tendo como foco a perspectiva Sócio-Histórica, procuramos fornecer subsídios para reflexão que nos permita caminhar no sentido de problematizar e superar a associação adolescência – faixa etária, ou seja, períodos de tempo divididos arbitrariamente em fragmentos da própria vida do sujeito. Torna-se, portanto, necessário compreendermos que a adolescência não se trata apenas de uma mudança na altura e no peso, nas capacidades mentais e na força física, mas de uma grande mudança na forma de ser e de uma evolução da personalidade.

Esta transição depende da posição que este ocupa dentro da estrutura social, e não dos fenômenos biopsicológicos, o que demanda atenção específica por parte dos órgãos responsáveis pelas políticas que atendam o adolescente que cumpre medida socioeducativa.

Nas discussões tecidas nesta seção descritiva também intentamos, à luz da historicidade e de marcos legais, compreender a implantação das medidas socioeducativas em Teresina, destacando as políticas assistencialistas direcionadas ao adolescente realizadas no Brasil desde o período imperial, e as medidas legais que culminaram com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990, reconhecido como base fundamental para implantação e execução das medidas socioeducativas.

Na próxima seção discorreremos acerca da análise da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras que atuam no CEM. Assim, buscamos na literatura subsídios que possibilitassem a compreensão dos sentidos e significados sobre prática pedagógica enunciados no discurso das partícipes, bem como acerca da caracterização da prática pedagógica que estas desenvolvem.

4 VENTOS QUE FAVORECEM A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Podemos intuir e atribuir a simbologia da diversidade que reside no cata-vento em face à diferenciação das cores de cada unidade componente. Cada cor comunica para nós individualização e idiosincrasia, ao tempo em que nenhuma cor pode ser considerada como valor absoluto ou analisada isoladamente, mas nos contextos colorísticos, relacionais e interativos em que estão inseridas.

Pollyana Jericó.

Ao olharmos para o movimento sincrônico do cata-vento em cores, percebemos a relevância de cada cor para projeção do branco. No entanto, as cores são analisadas isoladamente, como destaca a epígrafe acima, mas nos contextos colorísticos em que se dá o mover do cata-vento, tal qual ventos que em contextos sincrônicos contribuíram para implantação do CEM.

Esta é a compreensão que fundamenta a produção da quarta seção desta dissertação. Ou seja, analisar a prática pedagógica desenvolvida no CEM levando em consideração não apenas os sentidos produzidos no percurso investigativo, mas também as significações produzidas socialmente ao longo dos anos e que estão presentes na literatura.

Assim, esta seção apresenta a análise dos dados da pesquisa, dialogando com a literatura sobre as significações de prática pedagógica que fundamentaram e fundamentam a ação docente na educação brasileira ao longo da história, e que tem como foco o objetivo geral deste estudo, analisar a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras no CEM. Entre estas significações destacamos: prática pedagógica conservadora, prática pedagógica tecnicista e prática pedagógica crítica.

A análise discutida nesta seção foi realizada com base na unidade temática analítica e interpretativa da prática pedagógica. A partir desta unidade temática e com base nos dados que compuseram o *corpus* analítico elencamos as categorias analíticas e interpretativas, já mencionadas na seção que descrevemos os procedimentos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa.

Ao organizarmos a análise desta seção, levamos em consideração os objetivos específicos desta pesquisa e a apresentamos em três momentos, denominados: identificando o perfil das professoras Rosa e Azul; ventos estáveis e ventos instáveis de prática pedagógica e

analisando ventos discursivos e ventos práticos da prática pedagógica, sobre os quais passamos a descrever na sequência.

4.1 Significações de práticas pedagógicas socialmente produzidas

Neste tópico apresentamos elementos presentes na literatura que consideramos fundamentais para caracterização e análise da prática pedagógica desenvolvida no CEM. Nesta perspectiva, discorreremos acerca da prática pedagógica conservadora, prática pedagógica tecnicista e prática pedagógica crítica, que são discutidas por Behrens (2003), Pérez Gómez (1998), Freire (1987/2009), Giroux (1997), entre outros.

As reflexões apresentadas por estes autores demonstram que a concepção de prática pedagógica tem sofrido alterações por estarem atreladas às transformações sócio-históricoculturais das quais fazem parte.

A sociedade contemporânea caracteriza-se por transformações no mundo do trabalho, no avanço da ciência e da tecnologia, e pela ampliação do acesso à comunicação que, conseqüentemente, interferem no ensino. Simultaneamente, manifestam-se preocupações com o progresso da violência.

Pelo fato de a sociedade brasileira ser organizada e determinada por um modelo econômico capitalista extremamente excludente, este se constitui em um dos principais fatores da desigualdade e da ascendência da violência, principalmente praticada por jovens e adolescentes. Nesse sentido, as relações são profundamente desiguais e caracterizadas por diferenças que geram privilégios para alguns, e a ausência de direitos para muitos. É um total desvirtuamento do significado de ser gente, ser sujeito, ser pessoa.

Valores como solidariedade, companheirismo, respeito e tolerância são pouco estimulados nas práticas de convivência social, quer seja na família, na escola, no trabalho, ou em locais de lazer. A inexistência dessas práticas dá lugar ao individualismo, à lei do mais forte, à necessidade de se levar vantagem em tudo, e conseqüentemente, à brutalidade e à intolerância. É nesse contexto que entendemos a violência enquanto ausência e desrespeito aos direitos do outro. A violência atinge inclusive as crianças, e sobre este tema é oportuno trazer à luz o entendimento de Volpi (1999, p. 8):

São as crianças e adolescentes do Brasil que representam a maior parcela mais exposta às violações de direitos pela família, pelo Estado ou pela sociedade, exatamente ao contrário do que define a nossa Constituição Federal e suas leis complementares.

Entre os direitos descritos na Constituição Federal, a educação é um dos principais. Assim, no cenário em que a educação é prática social e direito de todos, a prática pedagógica entra em pauta como um dos mais importantes aspectos a serem discutidos nesse processo, haja vista que a prática pedagógica desenvolvida por professores que atuam em medidas socioeducativas deve ser desenvolvida objetivando a práxis, que está muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão de conteúdos descontextualizados, como afirma Costa (2001, p. 53): “Educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção de saber ser em termos individuais e sociais”. Nessa linha, a escola tem todo lugar de relevo.

Destacando o papel da escola como agente de formação e desenvolvimento do indivíduo, Abramovay e Rua (2003) afirmam que a educação influencia os indivíduos no sentido de os tornarem capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora no ambiente do qual fazem parte. Nesse prisma, as autoras ressaltam que a comunidade escolar é capaz de promover o desenvolvimento do aluno e criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações entre alunos, professores, diretores e demais funcionários.

Tais aprendizagens abrangem amplo aspecto, haja vista que a educação é processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, que se dá na relação entre os indivíduos. A escola é, portanto, o local privilegiado dessa formação, porque trabalha com o conhecimento, com valores, atitudes e a formação de hábitos.

Nessa direção, a prática pedagógica exercida no contexto das medidas socioeducativas deve ter como base concepção de educação como práxis transformadora e crítica, e visão emancipatória que permita ao educando transformar não somente a informação em conhecimento, mas também contribua para que este desenvolva competências e habilidades essenciais para a compreensão e a reflexão da realidade em que estejam inseridos, bem como para novo projeto de vida. Competências estas que não se restringem somente à área do conhecimento, pois abrangem saberes, atitudes e valores que são construídos por intermédio da vivência do educando e por meio dos conhecimentos também construídos na escola.

As propostas educacionais contemporâneas exigem educador que tenha por opção repensar suas ações e o seu papel no aprimoramento do saber, e para isso, a reflexão sobre seus conceitos didático-metodológicos precisa ser feita de forma a adequar-se ao momento atual. Ações estas que não podem ser reduzidas apenas ao desenvolvimento da dimensão

cognitiva, mas devem estar inseridas no contexto sociocultural. Assim, o educador trabalhará a construção coletiva das dimensões intersubjetivas dos alunos.

O professor deve ter em mente a necessidade de assumir postura de mediador do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual e social de seu aluno. Sobre essa prática necessária, Gadotti (2000, p. 9) afirma que: “[...] nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é sujeito da sua própria formação”.

Para tanto, é necessário romper com a forma linear de pensar e analisar a educação; de permitir e integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de escutar, ouvir outras vozes, sejam marginalizados ou não. (IMBERNON, 2010).

Ser professor no século XXI exige perfil caracterizado por atitude crítica, empreendedora, com habilidade de socialização, facilidade em trabalhar em e com equipes, conecta-se em processo de interdependência, de colaboração, de cooperação e de interatividade. Assim, o professor além de ter como responsabilidade o conhecimento de sua disciplina e ser mediador da aprendizagem, deve também desenvolver prática pedagógica pautada na reflexão e estar aberto à colaboração com os colegas (ENRICONE, 2004).

O desafio colocado para os professores, nesse contexto, consiste em enfrentar novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e cujos resultados sejam relevantes e significativos tanto para os alunos como para os docentes. Para tanto, é imprescindível que o professor reflita sobre o que sabe, expresse o que sente e se posicione quanto à sua concepção de sociedade, homem, educação, aluno e prática pedagógica.

Nesse sentido, quando o foco recai sobre o último fenômeno acima é que nos apoiamos em Veiga (1994, p. 16) para compreendermos o que seja prática pedagógica.

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

O professor, nessa perspectiva, deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica, enquanto prática social tem papel fundamental no desenvolvimento global de seu aluno. Nesta perspectiva afirma Gadoti (2000, p. 11):

Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Pensar este processo implica, portanto, pensar na prática pedagógica que busque propostas articuladas a novos horizontes geradores de ações comprometidas com práticas significativas. Ou seja, prática em que o aluno não apenas se encontra frente a conteúdos para aprender; mas que diante destes possa utilizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-los em seus esquemas, comprovando a coerência do resultado (ZABALA, 1998). Assim, compreendemos a importância da escola enquanto espaço colaborativo e reflexivo que propicie contextos para que o professor a problematize, explicita e, eventualmente, modifique as formas como desenvolvem a prática pedagógica.

Dessa forma, a profissão docente deve tornar-se menos individualista e mais coletiva, superando o ponto de vista individual em que o professor converte-se em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, com algumas competências limitadas à aplicação técnica (IMBERNÓN, 2010).

A colaboração, neste âmbito, permite que sejam desenvolvidos instrumentos intelectuais para facilitar a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente, cuja meta principal deve ser de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma colaborativa.

Essas considerações indicam que a prática pedagógica deve estar aberta para um ensino interativo que reúna novas áreas e novos contextos, criando cenário pedagógico mais reflexivo. Nessa direção, a riqueza da colaboração que permite a interação, dá-se no respeito a diferenças e à oportunidade para o exercício da reflexão inter e intrapsicológica, conforme expõe Vygotsky (1996).

Adentrando o amplo debate sobre colaboração, John-Steiner (2000) pontua que a zona de desenvolvimento emocional, criada em contextos colaborativos, proporcionam também ambientes de conflito entre pares, ou seja, a colaboração pode construir tanto momentos de solidariedade, quanto de discordância entre os pares. Nessa perspectiva, o sucesso dos relacionamentos consiste na manutenção e na conexão entre os aspectos cognitivos e afetivos.

Moran e John-Steiner (2003) compreendem colaboração como particularidade frutífera para pessoas que querem transformar o agir, ampliando o significado social, é compartilhada, ou seja, quando indivíduos com habilidades complementares interagem criando a compreensão compartilhada, antes não possuída por estes indivíduos.

Compreendemos, ainda, que a colaboração caracteriza-se também da ocorrência de compartilhamento mútuo. Portanto, os colaboradores devem considerar e entender o trabalho uns dos outros, e além de planejarem, dividirem e agirem juntos, também devem pensar juntos, combinando concepções independentes e criação original de suportes mútuos.

Nessa direção, a reflexão crítica que se dá em espaços de colaboração deve contribuir para que os seres humanos em sua relação com o mundo pensem e atuem em conjunto, colaborativamente. Dessa forma, perceberão criticamente se estão atuando no mundo como autores históricos de sua própria história.

Diante do exposto, compreendemos que a prática pedagógica desenvolvida em contexto socioeducativo que leva em consideração a colaboração e a importância da reflexão crítica, pode possibilitar a formação cidadã de adolescentes infratores. No entanto, a história da educação mostra que a prática pedagógica vem sofrendo alterações em seu desenvolvimento ao longo dos anos.

Para melhor compreendermos estas alterações, torna-se relevante, nesta pesquisa, rememorarmos a historicidade da educação brasileira destacando enfoques que têm servido de fundamentação para a prática pedagógica conservadora, tecnicista e prática pedagógica crítica, desenvolvidas nas instituições educacionais brasileiras.

Para tal fim, tomamos como base o referencial de Aranha (1996), Behrens (2003), Freire (1987), Veiga (1994), Pérez Gómez (1998), Giroux (1997) entre outros, que abordam esta temática.

➤ Prática Pedagógica Conservadora

Durante a Idade Média, a educação tinha como finalidade formar o cristão. Os mestres deste período eram os clérigos, padres das paróquias e dos mosteiros, que muitas vezes precisavam também aprender a ler, pois predominava o analfabetismo. As reformas religiosas ocorridas no século XVI produziram renovação no ensino: a difusão da fé tornou-se mais uma vez fundamental.

Por quase todo o período colonial os jesuítas atuaram como os principais educadores no Brasil. No contexto de uma sociedade de economia agrário-exportadora, explorada pela metrópole, a educação era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de

dominação da Colônia pela aculturação dos povos nativos, e a tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas.

Segundo Veiga (1994), a ação pedagógica era marcada pelas formas dogmáticas do pensamento contra o pensamento crítico. O ensino era alheio à realidade de vida da Colônia e privilegiava o exercício da memorização e o desenvolvimento do raciocínio.

Acerca da educação, neste período, afirma Aranha (1996, p. 144) que:

As primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os catequizados e os instruídos. A ação sobre os índios se resumia na cristianização e na pacificação. Com os filhos dos colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla, estendendo-se além da escola elementar de ler e escrever.

O foco da prática pedagógica tradicional, segundo Behrens (2003) está na valorização do ensino humanístico e da cultura geral. Preocupa-se com a reprodução do conhecimento, visto que a ação docente apresenta-se fragmentada e assentada na memorização, na cópia e na reprodução.

Neste cenário, o professor apresenta-se como dono da verdade, autoritário, severo, rigoroso e objetivo; apresenta conteúdo de forma fragmentada. As aulas são expositivas por demonstrações realizadas pelo professor, com ênfase no ensinar, não abrigando necessariamente o aprender, enfocando o conhecimento como absoluto e inquestionável, enquanto que o aluno restringe-se a obedecer e não questionar, e é considerado como homem acabado.

Esta prática pedagógica é denominada por Freire (1987) como educação bancária, ou mais especificamente, que se caracteriza em incorporar o ato de narrar, depositar ou de transferir conhecimentos e valores aos educandos como meros depósitos. Ou seja, enfatiza a permanência e a inércia.

Por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos, a metodologia adotada na prática pedagógica tradicional privilegia a lógica, a sequenciação e a ordenação dos conteúdos. A organização dos procedimentos didáticos não leva em consideração o aluno, que de forma passiva limita-se a escutar, decorar e repetir os conteúdos propostos.

A prática pedagógica tradicional caracteriza-se pelo abandono dos educandos aos seus próprios conhecimentos e interesses. Nesta concepção, o professor é quem educa, quem possui o conhecimento, quem sabe, quem pensa, quem disciplina, quem atua, na medida em que o aluno é considerado como mero receptor de conhecimento e executor de ordens. Assim,

é ignorado o conhecimento cultural do aluno e sua potencialidade em refletir, comunicar-se, criticar.

A linguagem que o professor desenvolve nesta concepção de prática pedagógica caracteriza-se como monológica e autoritária, visto que o mesmo ao desenvolver sua aula, não permite a dialogicidade por parte dos alunos.

Para Freire (1987), o professor ao assumir a postura central no processo ensino-aprendizagem, atuando como transferidor do conhecimento e inibindo o poder criador do aluno, nega a dialogicidade, ou seja, é antidialógico.

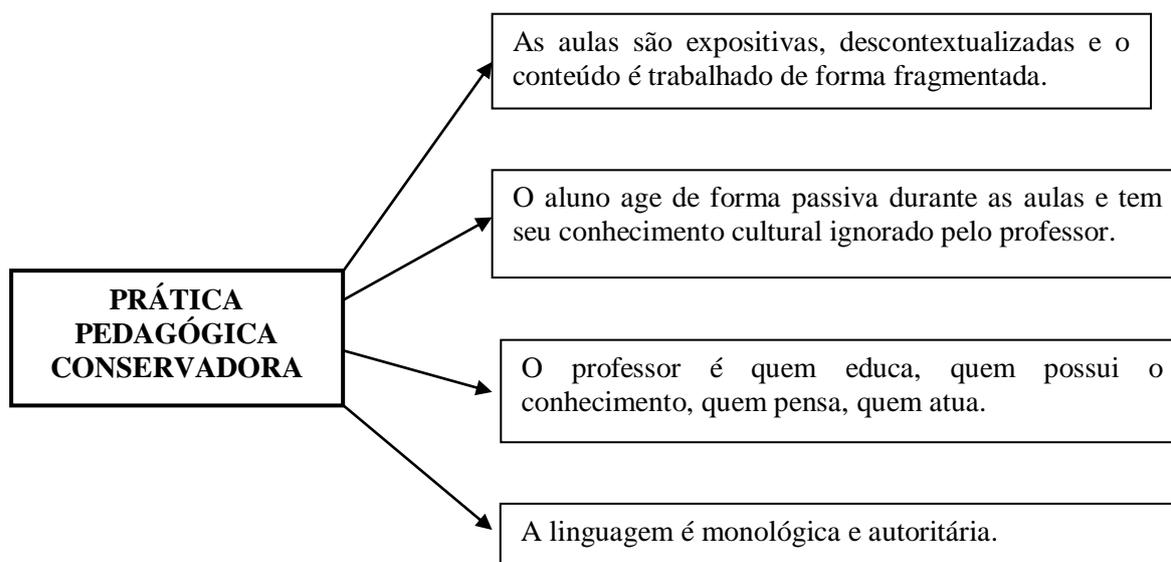
Para Pérez Gómez (1998, p. 68) esta concepção de prática pedagógica, que tem por objetivo transmitir às novas gerações o conhecimento conservado e acumulado ao longo da história, “[...] governou e continua governando a maioria das práticas de ensino que acontecem em nossas escolas.”

No entanto, o processo pedagógico deve ser ato criativo e contextualizado para atender as reais necessidades do educando, estando alicerçado numa fundamentação teórica que possibilite a construção de aprendizagens significativas, estabelecendo relações sociais que valorizem experiências vividas.

Behrens (2003, p. 47) destaca que “[...] o paradigma tradicional não foi ultrapassado”. Em muitas instituições escolares, e nas últimas décadas, o discurso proferido pelos educadores desafia a buscar novas metodologias que venham atender à expectativa dos alunos, mas a realidade parece intransponível quando o professor fecha sua porta e começa a dar aula.

Diante do exposto, sintetizamos na Figura 12 esquema com as características da prática pedagógica conservadora, levando em consideração características relacionadas às dimensões aula, aluno, professor e diálogo.

Figura12 - Caracterização da Prática Pedagógica Conservadora



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Pérez Gómez (1998), Behrens (2003) e Freire (1987).

Diante da síntese da prática pedagógica conservadora apresentada na Figura 12, observamos que a mesma caracteriza-se por aulas expositivas e descontextualizadas e o professor, ao assumir a postura de detentor do conhecimento, apropria-se de linguagem monológica, o que contribui para que o aluno permaneça na passividade.

➤ Prática Pedagógica Tecnicista

O período compreendido entre 1960 e 1968 é marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, que resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na racionalização própria do sistema de produção capitalista.

O pressuposto que embasa esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, propiciando a fragmentação do processo e acentuando a distância entre quem planeja e quem executa.

Nessa direção, cabe à educação adequar-se às exigências da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, tratar a educação como capital humano, onde o professor deveria reproduzir os ideais de racionalidade, organização, objetividade e eficiência, sendo considerado um mero executor de tarefas planejadas nos órgãos centrais da escola e do sistema.

O enfoque que fundamentava a prática pedagógica nessa fase da educação brasileira é denominado por Pérez Gómez (1998) e Behrens (2003) como tecnicista. Este se fundamenta

no positivismo e propõe ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade; tendo a organização dos meios como elemento principal.

Segundo Pérez Gómez (1998), esta concepção volta o olhar para o desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais simples, tais como leitura, escrita e cálculo, bem como capacidades formais complexas, como planejamento, reflexão e avaliação.

O objetivo prioritário da prática pedagógica tecnicista é alcançar a eficácia na atuação. Assim, a intervenção didática reduz-se à escolha e ativação dos meios necessários para a realização de objetivos determinados previamente. No entanto, Masetto (1998) destaca que o ensino não deve restringir-se à seleção, organização lógica e transmissão dos conteúdos.

Para Perez Gómez (1998, p. 83) “o problema fundamental que se coloca para a perspectiva tecnicista [...] é sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos.” Ou seja, a realidade da aula, que é complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor.

A linguagem adotada pelo professor na prática pedagógica tecnicista possui caráter monológico, rigoroso e uniforme. Isto porque não atende as diferenças individuais e coletivas, pois se preocupa meramente com questões instrumentais e com a escolha certa de meios e procedimentos, bem como com a competente aplicação dos mesmos. Como bem salienta Behrens (2003, p. 52): “O professor tecnicista caracteriza sua prática pedagógica pela transmissão e reprodução do conhecimento. Utiliza sistemas instrucionais para tornar sua ação educativa eficiente e eficaz”

Os alunos, por sua vez, assumem o papel de espectadores frente à realidade objetiva, e devem assumir à risca manuais e instruções demonstrando eficiência e competência requerida pela sociedade.

A incessante busca do professor pelo desempenho do aluno condiciona-o a dar respostas prontas e acabadas, privando-o de criticidade. O ensino é repetitivo e mecânico, e a retenção do conteúdo é garantida pela repetição dos exercícios. Nesta abordagem, a responsabilidade do professor é buscar procedimentos e técnicas que possibilitem pensar a matéria e cumprir o programa.

Segundo Behrens (2003, p. 53) “a ênfase da repetição leva o professor a propor cópia, exercícios mecânicos e premiações pela retenção do conhecimento.” Neste cenário, a escola tecnicista que tem como papel fundamental o treino dos alunos, funcionando como modeladora do comportamento, atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a

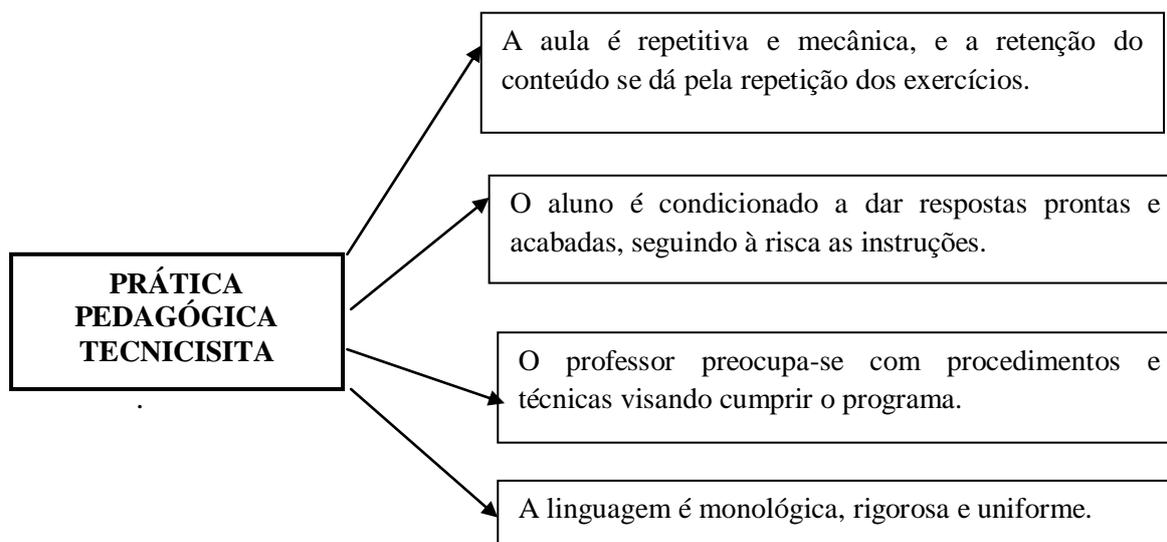
ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais (LIBÂNEO, 1990).

Ao vermos a prática pedagógica como atividade social que visa à transformação, não pode concebê-la como ação que se reduz a questões meramente instrumentais, tais como meios e procedimentos, e à rigorosa aplicação dos mesmos. Visto que as situações da prática pedagógica em sala de aula são singulares, e como tal, exigem soluções também singulares e criativas, adaptadas a cada caso.

É imprescindível que o professor quebre o princípio da homogeneidade, compreendendo a necessidade de atender as diferenças individuais e coletivas, dos distintos alunos, visto que estes possuem diferenças culturais e sociais.

Na Figura 13 apresentamos sinteticamente as características da prática pedagógica tecnicista:

Figura:13- Caracterização da Prática Pedagógica Tecnicista



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Gómez (1998) e Behrens (2003).

Diante das características da prática pedagógica tecnicista sintetizadas na Figura13 compreendemos que a mesma se desenvolve quando a aula se dá de forma repetitiva e mecânica e condicionando o aluno a dar resposta prontas, haja vista que o professor que pauta sua ação docente nessa prática tem como foco a preocupação com procedimentos e técnicas, e prima pela linguagem monológica.

➤ Prática Pedagógica Crítica

Há situações simples do cotidiano que nos marcam e nos fazem refletir sobre questões importantes da vida. Antes de participar da seleção do mestrado engravidamos de nosso segundo filho. Sempre que as funcionárias do CEM ficam gestantes, são deslocadas para trabalhar em outra instituição até que voltem da licença maternidade. Mas por entender que não corríamos risco em conviver normalmente com os adolescentes, optamos por continuar trabalhando no próprio CEM durante o período gestacional.

Em um dia, como outro qualquer, nos aproximamos do portão de acesso que separa a entrada principal e o pátio que dá acesso às salas de aula, na referida unidade de atendimento socioeducativo. Ao esperarmos que o educador social liberasse nossa passagem para a escola, encontramos um adolescente que já era reincidente nas medidas socioeducativas. Ele então nos perguntou sobre o sexo do bebê e afirmamos ser menino. Sem exitar, então, ele afirmou: “Eita tia, daqui a dez anos ele estará preso aqui no CEM.”

Conversamos um pouco sobre as possibilidades deste fato não acontecer, embora para ele e para muitos outros adolescentes essa fosse uma consequência tão natural. Acreditamos no potencial da educação para possíveis transformações destes adolescentes, que não tem perspectivas de uma vida melhor, mais digna e promissora. Para tanto, é imprescindível que no contexto das medidas socioeducativas a prática pedagógica deve ser compreendida como atividade intelectual, autônoma e não meramente instrumental, pois proporciona aprender para ensinar e ensinar para aprender.

O professor, nesse cenário, necessita apropriar-se da práxis que esteja muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão de conteúdos descontextualizados, o que demanda desenvolver novas competências profissionais que tenham como base o conhecimento pedagógico, científico e cultural.

Nessa perspectiva, para que a prática pedagógica desenvolvida em contexto de medida socioeducativa contribua para a construção de cidadãos críticos e reflexivos torna-se necessário que compreendamos a relevância da prática pedagógica como instrumento comprometido com a formação cidadã dos educandos, pois é a partir desta que o professor tem a oportunidade de trabalhar a ética e a moral visando o desenvolvimento de valores humanos, essenciais para o pleno exercício cidadão.

Educar para a cidadania requer ampliação da educação cívica, a qual tenha como meta formar um bom cidadão, capaz de compreender as leis, de votar e de desenvolver papel ativo e responsável na comunidade. Para tanto, de acordo com Perrenoud (2005), é necessário que o educando compreenda a importância de:

- Ir contra a indiferença e a violência;
- Reconstruir as bases do contrato social e da solidariedade;
- Aprender a analisar e a assumir a complexidade;
- Aprender a cooperar, a conviver, viver as diferenças e os conflitos;
- Avaliar e regular o que se faz.

Nesse processo, “[...] para que a cidadania seja construída no saber é preciso abrir mão de dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial, para construí-lo mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, no tateio, na busca e no debate” (PERRENOUD, 2005, p. 54). E um dos desafios da educação escolar está em proporcionar hábitos e ferramentas intelectuais que ajudem o educando a compreender as implicações de sua ação e seu significado no que se refere a princípios valiosos como solidariedade, justiça, democracia, respeito às diferenças e ao meio ambiente. Ou seja, ao favorecer a aprendizagem da cidadania, a escola deve tornar possível e provável o exercício da cidadania entre os alunos, que é o fundamento de uma postura ética e de competências possíveis de serem transpostas ao conjunto de vida social.

Consciente da importância dessa responsabilidade e dessa competência, o professor deve agir para a formação de valores e atitudes, sendo agente criador e transformador, contribuindo para a construção de uma verdadeira cidadania em seus alunos.

Com base nessa compreensão e ao nos apoiarmos em Perrenoud (2005), sintetizaremos os papéis que o professor deve assumir ao educar para a cidadania, como mostra o Quadro 11:

Quadro 11- Papéis do professor que educa para a cidadania

PROFESSORES COMO PESSOAS CONFIÁVEIS	Os alunos se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres complexos e como atores sociais com interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições, defeitos e virtudes; vicissitudes da condição humana.
PROFESSORES COMO COORDENADORES DE UMA COMUNIDADE EDUCACIONAL	Os professores devem saber instaurar o diálogo e o respeito mútuo, não fazendo belos discursos, mas na prática, na esperança de que essa existência e essa compreensão do outro, estando presentes na aula, sejam progressivamente internalizados e aplicados em outras esferas da vida.
PROFESSORES COMO FIADORES DA LEI	Os professores podem e devem vivenciar as leis: o princípio da não violência, o respeito a todas as opiniões, a não ingerência na esfera da autonomia de cada um, a fidelidade às decisões tomadas, a necessidade de definir regras e procedimentos pactuados e transparentes.
PROFESSORES COMO ORGANIZADORES DE VIDA DEMOCRÁTICA	O papel dos professores, para ajudar a aprender, é negociar tudo o que pode ser negociado sem comprometer seus próprios direitos e sua missão, agindo contrário à dominação, humilhação, desprezo, exercício arbitrário da autonomia.
PROFESSORES COMO CONDUTORES CULTURAIS	A escola não é local de pura transmissão de cultura, cabendo ao professor promover o diálogo entre a herança e os problemas contemporâneos, mantendo relação específica com a cultura que não é nem de meros consumidores, nem de verdadeiros criadores, mas de mediadores, iniciadores, amadores atentos e desejosos de partilhar descobertas.
PROFESSORES COMO INTELECTUAIS	Não há cidadania sem pensamento autônomo e crítico. Os professores devem favorecer uma relação autônoma e crítica com o saber, como os valores, como a cultura e com a realidade. Isso exige envolvimento com o mundo, que pode ocorrer por meio da vida associativa.

Fonte: produção da pesquisadora com base em Perrenoud (2005).

Nesse sentido, contribuir para a formação de cidadãos seria contribuir para a formação sempre processual de indivíduos cada vez mais livres e humanos. Isto porque a condição de cidadão é um elemento constitutivo da condição humana.

Construir uma sociedade democrático-cidadã é construir uma sociedade que busca liberdade, e a contribuição da educação nesse processo consistiria em possibilitar a construção de uma sociedade cada vez mais livre e humana, como enfatiza Tonet (2011, p. 453):

[...] uma educação que contribua para formar os indivíduos como cidadãos e cidadãos críticos, isto é, indivíduos que participam ativamente do processo social. Isto supõe ampliar cada vez mais o acesso de todos à educação; garantir um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber, o que implica melhorar as condições gerais de trabalho de todos os envolvidos no processo; buscar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; estabelecer uma interação ativa entre a escola e a comunidade; estabelecer formas democráticas e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral etc. Em resumo, construindo experiências de educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares.

Diante de tais considerações, um questionamento nos incomoda: que prática pedagógica contribuiria efetivamente para a formação cidadã, em especial de adolescentes infratores que, na realidade, nem se reconhecem como cidadãos? O que observamos é que a educação que vise formar para a cidadania exige novos propósitos e a necessidade de contínua reflexão por parte do professor sobre seu agir.

Compreendemos que é por meio da prática pedagógica crítica que o professor desenvolverá a práxis, o que, segundo Freire (1987), implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Ensinar, nessa ótica, exige compreender que a educação é forma de intervenção no mundo, e não é qualquer prática que pode contribuir para tal. É preciso fazer escolhas, como bem expõe Freire (1987, p. 103):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente, que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some e não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se

não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

O pensamento freiriano nos incita a sairmos do lugar, e a nos movermos como educadores, e é neste movimento que compreendemos que a prática pedagógica crítica não almeja simplesmente possibilitar ao aluno o acesso a determinados conhecimentos, mas sim a transformação social, que se dá por meio da formação cidadã. Sabemos que as transformações sociais não ocorrem unicamente pela educação escolar. No entanto, esta pode desempenhar papel fundamental na construção da cidadania, pois a educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo por meio da participação ativa de lutas emancipatórias.

A prática pedagógica crítica defendida por Freire (1987) como prática da liberdade, possibilita ao educando condição de reflexivamente descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história. Segundo o autor, a libertação autêntica, que é a humanização em processo, é práxis que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo, visando transformá-lo.

Na prática pedagógica em que educadores e educandos fazem-se sujeitos do seu processo, ambos superam a falsa consciência de mundo, e a incidência da ação transformadora dos homens resultará em humanização.

Nesta ótica, Gandin (1999) destaca que o sujeito é aquele capaz de ler o mundo e interagir com a sua realidade concreta, buscando a transformação desta. O que reforça a compreensão que a educação não pode estar voltada para a conservação da sociedade, mas para sua transformação.

A prática pedagógica crítica intenta constituir-se em processo contínuo de mudança pessoal e grupal e de transformação da realidade circundante. Assim, analisa criticamente as ideologias, parte dos problemas concretos, não pensa o sujeito como indivíduo, mas preferencialmente o sujeito social – o grupo; e o processo ação-reflexão é preponderante, pois a ação é conscientizadora e encaminha as necessidades do saber (GADIN, 1999).

Nesta concepção de prática pedagógica a relação dialógica professor/aluno é fundamental para a formação da cidadania. Para Freire (1987), os conteúdos e metodologias em uma educação de concepção crítica precisam ser desenvolvidos com os estudantes, na busca de ideias e de experiências que deem significado às suas vidas.

É imprescindível ousar em mudar a prática, mas para que isso aconteça é preciso que o professor reconheça a importância de seu poder transformador e da necessidade de interação dialógica em sala de aula. O respeito à forma do aluno expressar-se e o incentivo para que ele

cresça enquanto cidadão crítico, conduzirão a mudança de comportamento destes, bem como, à aquisição de valores, de atitudes, de habilidade e de pensamento.

Nesse âmbito, o uso da linguagem crítica, que orienta o processo reflexivo, tem relevância para a formação de alunos e professores conscientes do seu agir na sociedade e no mundo. A sala de aula deve ser vista como contexto natural, mutante e o processo ensino-aprendizagem deve contribuir para o educando interpretar e diagnosticar cada situação vivenciada, elaborando, experimentando e avaliando estratégias de intervenção na própria aula e na vida. Nessa ótica, afirma Pérez Gomez (1998, p.84):

Na prática escolar, como em toda prática social, sempre é necessário reconhecer espaços de indeterminação, aqueles que correspondem ao caráter inacabado da natureza humana que vai se construindo na medida em que se vive e se experimenta individual e socialmente. Também na sala de aula como grupo social se reproduzem trocas permanentes que enriquecem e transformam características do grupo e seus processos de aprendizagem. A aula evolui, cria novas condições de espaços de intercâmbio, a escola evolui, reproduz tanto como transforma as influências que recebe do contexto; e a própria sociedade humana evolui, criando novos padrões de cultura, novas formas de interação, novas pautas de costumes, novos interesses e necessidades, novos códigos de comunicação, novos artefatos e instituições que estimulam, ao mesmo tempo que limitam a atuação do indivíduo e do grupo, mas que, em todo caso, o situam em novas coordenadas.

A aprendizagem, na perspectiva crítica, é processo de transformação mais do que acumulação de conteúdo, pois é em sala de aula que educando e educador interagem, trocando experiências e produzindo conhecimento. O professor é o provocador do processo dialético de transformação, necessitando, para tanto, conhecer o estado natural do aluno, suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão.

Além disso, é importante compreender a sala de aula como espaço de reprodução e também de inovação, que pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais as práticas vivenciadas tornam-se docência. Assim, faz-se necessária a busca de uma nova reflexão no processo educativo, na qual o professor passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu aluno, sem com isso colocá-lo na posição de mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade. Ou seja, desenvolver a prática pedagógica na concepção real de práxis.

Nesta direção, torna-se oportuno compreendermos práxis não como mero sinônimo de prática pedagógica, como alguns autores apresentam na literatura contemporânea. No entanto, antes de conceituarmos práxis é imprescindível expandirmos a concepção de

atividade, haja vista que a prática pedagógica pode configurar-se como atividade. Para Rubistein (1978), atividade é o sistema de ações e operações responsável pela interiorização e apropriação das práticas culturais, cuja função é contribuir para que os indivíduos modifiquem a realidade, bem como a si mesmos.

De acordo com a Abordagem Sócio-Histórica, a atividade desenvolveu-se ao longo de seu processo histórico, convertendo-se de instintiva em consciente. Assim, a atividade deve ser entendida também como unidade de vida humana que engloba sua estrutura integral às correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações.

Partindo desse pressuposto e da afirmação de Vázquez (2007, p. 219) de que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, e ainda da compreensão de que o homem é definido essencialmente pelo seu trabalho, por sua práxis produtiva, ou seja, por uma atividade prática com a qual não só produz um mundo de objetos que satisfaz suas necessidades, mas que transforma a si mesmo e, portanto, produz a si mesmo, compreendemos que nem toda prática pedagógica é práxis.

Para que a prática pedagógica seja considerada práxis pedagógica, é necessário que esta se configure como atividade reflexiva criadora e, portanto, revolucionária. Nesse sentido, a atividade é revolucionária, não por fazer parte de uma revolução, mas por ser atividade humana (histórica) ordinária, cotidiana, de cada hora. Ou seja, é uma ação particular que muda a totalidade das circunstâncias, a partir da reflexão e da conscientização do sujeito que a pratica, como bem afirma Franco (2006, p. 35) sobre o tema: “Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados.”

Partindo dessa compreensão, ancoramos nossa reflexão a respeito de práxis pedagógica no conceito elaborado colaborativamente no seminário internúcleo de pesquisa da UFPI realizado em 2010, quando acordamos que prática pedagógica é atividade social sistemática que articula saberes pedagógicos ao visar à transformação humana. Segundo Franco (2006), prática educativa e prática pedagógica são instâncias complementares, mas não sinônimos, e que é a ação dos saberes que transforma a primeira em práxis. Para a autora acima referida, os saberes pedagógicos são construções cognitivas realizadas pelo professor a partir de sua prática cotidiana. Ainda acerca dos saberes, afirma Franco (2006, p. 37):

Os saberes são possíveis em um sujeito que vai gradativamente assumindo uma posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercado e acercando-se de sua realidade existencial. [...] e decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias.

Ao compreendermos a produção dos saberes como processo, destacamos os três elementos que a estes são inerentes, apresentando respectivas distinções de acordo com Franco (2006):

Saber do saber-fazer: refere-se à função ativa, crítica e reflexiva do professor sobre o conhecimento disponível sobre os fundamentos da prática. Este saber está relacionado à capacidade do professor refletir sobre os procedimentos utilizados em aula, bem como sobre seus resultados, o que implica observar e criticar tal procedimento.

Saber para o saber-fazer: refere-se à possibilidade do professor em lançar hipóteses sobre prováveis práticas, planejar procedimentos para um incidente específico, além de analisar práticas alheias.

Por fim, saber a partir do saber-fazer: este elemento diferencia-se do saber-fazer simplesmente, por estar relacionado à ação do professor que aprende a olhar a própria prática, a refletir sobre esta, busca alternativas visando transformação, percebe a adequabilidade ou inadequação de práticas cotidianas, opta por buscar o novo, e realiza teorizações sobre a articulação teoria e prática. Ou seja, aprende a aprender a pedagogizar a própria prática.

Diante do exposto, faz-se necessária a busca de nova reflexão no processo educativo, para que no processo educacional seus atores, como o próprio professor, passem a vivenciar transformações, podendo avançar na busca de novas formas didáticas e metodológicas que promovam o processo de ensino e de aprendizagem, deixando de ser mero expectador diante dos avanços estruturais de nossa sociedade. Nesse prisma, os professores, numa visão emancipadora, não só transformam a prática pedagógica em práxis, mas a produção do conhecimento em consciência crítica.

Na construção desse caminho, Giroux (1997) nos traz para o seio dessa discussão a necessidade de termos o professor como intelectual crítico e transformador, que se reconhece como sujeito capaz de promover mudanças, dando aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, também críticos e transformadores, surgindo assim novas possibilidades de uma práxis.

A linguagem desenvolvida nesse cenário possui caráter dialógico e crítico, possibilitando a alunos e professores participarem ativamente da aula, refletindo, analisando, posicionando-se e levando em consideração o respeito pelo outro. Segundo Freire (2009, p. 136) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”

Dessa Forma, a prática pedagógica dos agentes educacionais na condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea precisa contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, em que a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno, e torne-se uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual, que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social.

Giroux (1997, p. 34) destaca que a prática pedagógica acrítica enfatiza a técnica e a passividade, mas o foco da prática pedagógica crítica está em tornar a escolarização significativa, crítica e emancipadora. Para tanto, o professor deve “[...] gerar um discurso que vá além da linguagem da administração e da conformidade,” analisando os fracassos e as deficiências inerentes à visão tradicional. Nesta perspectiva, as escolas são vistas como locais que, embora reproduzam a sociedade dominante, também têm a possibilidade de educar estudantes para torná-los cidadãos críticos e ativos.

Como se desenvolve a prática pedagógica crítica? Quais as ações que devem ser adotadas visando à construção desta? Segundo Liberali (2008), a reflexão crítica é preponderante para a efetivação da prática pedagógica crítica. Isto porque refletir criticamente implica a transformação da ação, ou seja, transformação social.

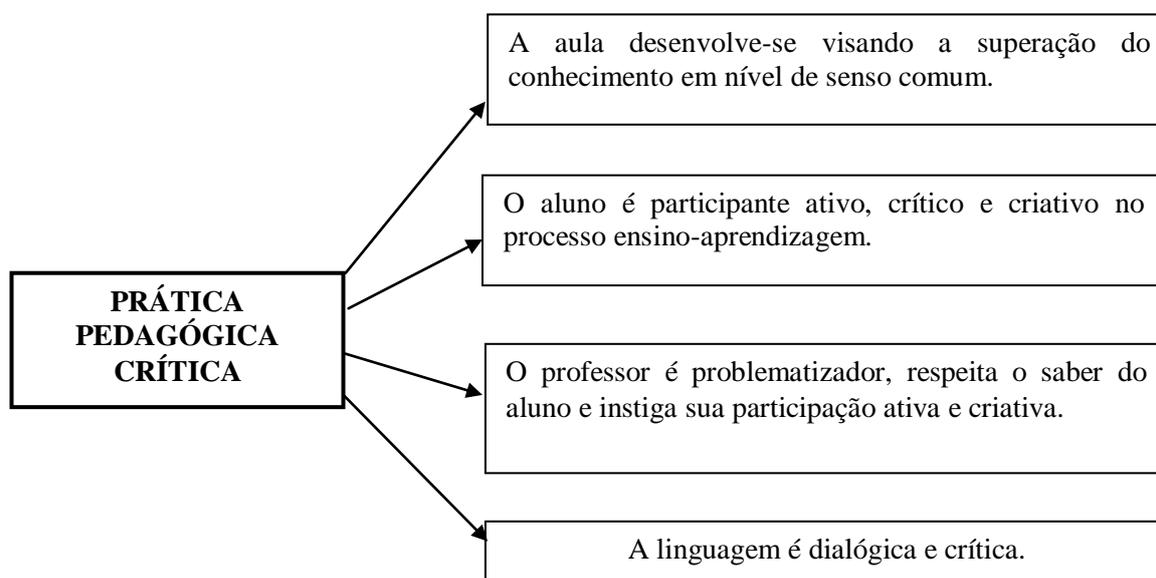
Assim, o professor passará a entender-se como intelectual transformador responsável por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade e como sujeitos capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo.

Nesta perspectiva, a visão de transformação é essencial a essa proposta, pois ao contrário de desenvolver ações rotinizadas e automatizadas, o professor cria contextos em que todos se engajam no processo, assumindo atitude responsiva e responsável em relação aos aspectos em discussão, às ações a serem desenvolvidas e a vida como um todo, constituindo-se como agentes com poder para mudar as condições que medeiam suas atividades.

Assim, a prática pedagógica crítica parte da premissa que a formação é complexa e deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar sua realidade social, histórica e cultural, com possibilidade de transformação. Além de provocar o desenvolvimento de capacidades, competências, habilidades e conhecimentos pautados na criticidade.

Com base em Freire (1987; 2009), Giroux (1997) e Pérez Gomez (1998), Liberali (2008), apresentamos na Figura 14 esquema que representa a concepção de prática pedagógica crítica:

Figura: 14- Caracterização da Prática Pedagógica Crítica



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Freire (1987; 2009), Giroux (1997) e Perez Gomez (1998), Liberal (2008).

A síntese das características da prática pedagógica crítica em destaque na Figura 14 demonstra que a mesma se desenvolve levando em consideração a atuação docente como agente problematizador, que ao apropriar-se da linguagem dialógica contribui para que o aluno desenvolva-se como sujeito ativo, crítico e criativo durante o processo ensino-aprendizagem.

As características da prática pedagógica conservadora, tecnicista e crítica sintetizadas nas Figuras 12, 13 e 14, produzidas com base nos estudos de Pérez Gómez (1998), Behrens (2003) e Freire (1987) e Giroux (1997) demonstram significações de prática pedagógica socialmente produzida, as quais subsidiaram a análise da prática pedagógica desenvolvida pelas duas professoras¹⁴s partícipes desta pesquisa.

A partir dos dados produzidos por meio dos procedimentos metodológicos e nas discussões sobre prática pedagógica tecidas no percurso investigativo desta pesquisa, apresentamos a análise empírica que teve como foco a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras Rosa e Azul.

¹⁴ Nessa dissertação apresentamos análise da prática pedagógica das duas únicas professoras que atuavam em sala de aula do grupo de partícipes.

4.2 Identificando ventos discursivos e caracterizando ventos práticos

Esta seção tem como objetivo apresentar análise dos dados produzidos à luz da teoria e metodologia já discutidas em seções anteriores, as quais estão fundamentadas nas transcrições feitas a partir dos diálogos produzidos nos Encontros Colaborativos, sessões reflexivas e videoformações produzidas com base nas videogravações das duas aulas das professoras partícipes da pesquisa.

Nessa direção, as discussões desta seção serão apresentadas em três momentos, os quais foram denominados nesta dissertação de “identificando o percurso formativo e profissional das partícipes Rosa, Azul e Salmon”; “sentidos e significados compartilhados de prática pedagógica” e “caracterização da prática pedagógica desenvolvida por Rosa e azul”,

No subtópico denominado “identificando o percurso formativo e profissional das partícipes” apresentamos análise deste eixo temático sob as dimensões formação e atuação no CEM. O subtópico “sentidos e significados compartilhados de prática pedagógica” está relacionado aos sentidos e significados de prática pedagógica elaboradas e compartilhadas pelas partícipes no processo investigativo desta pesquisa, e que se diferenciam pela instabilidade.

No que se refere ao subtópico denominado “caracterização da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras Rosa e Azul” apresentamos dados da prática pedagógica das partícipes produzidos durante o processo investigativo. Assim, apresentamos, na sequência, o eixo temático percurso formativo e profissional das partícipes Rosa, Azul e Salmon.

4.2.1 Identificando a trajetória formativa e profissional das partícipes

Como nesta parte da dissertação apresentamos a análise dos sentidos/temas e significados/significações¹⁵ produzidos por Rosa e Azul, bem como caracterização da prática que estas professoras desenvolvem no CEM, iniciamos a análise destacando a trajetória formativa e profissional das partícipes Rosa, Azul e Salmon, mediadora desta pesquisa, que será analisado sob as dimensões formação e atuação no CEM. Os dados que subsidiaram a análise desta seção foram produzidos no primeiro Encontro Colaborativo que ocorreu dia 15

¹⁵ As expressões sentido/tema e significado/significação utilizadas nesta dissertação estão relacionados ao objetivo específico da pesquisa (identificar os sentidos e significados de prática pedagógica produzidos pelas professoras do CEM), e ao dispositivo teórico de análise desta investigação. No entanto, optamos por usar no processo de análise desta dissertação as expressões tema e significação.

de abril de 2011, quando discutíamos acerca de nosso percurso formativo e profissional por meio de dinâmica que favorecia montagem de um quebra-cabeça em forma de cata-vento.

Rosa cursou o pedagógico na Escola Estadual Osvaldo da Costa, e graduou-se em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (Uespi) no primeiro semestre de 2011. Cursou, logo em seguida, especialização em Supervisão e Gestão Escolar por meio de um convênio firmado entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sinte) e uma faculdade privada.

Rosa é funcionária pública efetiva da Secretaria Estadual de Educação e leciona no CEM há três anos. Seu ingresso na instituição, segundo a professora, foi graças a um convite feito pela atual coordenadora pedagógica, e sua motivação maior em trabalhar nessa instituição foi o fato de receber remuneração por 40 horas e trabalhar somente 20 horas semanais. Rosa afirma em seu discurso que atua como professora no CEM porque se identifica com o trabalho desenvolvido em medidas socioeducativas, e que antes de seu ingresso na instituição já tinha interesse em trabalhar com os adolescentes dessa instituição, haja vista que os vê como seres humanos com potencial.

A partícipe Azul cursou Contabilidade no então Centro Federal de Educação Tecnológica e o Pedagógico em nível de Ensino Médio no Instituto de Educação Antonino Freire. Em nível superior graduou-se em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi). Assim como Rosa, a partícipe Azul, no ano de 2011 cursou pós-graduação em nível de especialização na área de Supervisão e Gestão Escolar.

Azul também é funcionária efetiva vinculada à Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí e ministra aula para os adolescentes infratores internos no CEM há dois anos. A professora Azul afirma que não tinha conhecimento acerca das medidas socioeducativas e o motivo que contribuiu para que a mesma ingressasse como professora no CEM foi a possibilidade de trabalhar somente 20h semanais e ser remunerada por 40h.

Conforme os princípios da Pesquisa Colaborativa, a pesquisadora também compartilha com os participantes de todos os momentos de produção e informações na e da pesquisa. Assim, também apresentamos nossa trajetória formativa e profissional, conforme consta na seção introdutória desta dissertação.

Salmon cursou, no Instituto de Educação Antonino Freire, o Pedagógico em nível de Ensino Médio e graduou-se em Licenciatura Plena em pedagogia pela Uespi. Como pós-graduação, possui especialização em Psicopedagogia e Gestão Educacional.

Salmon é professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação e atua como coordenadora pedagógica no CEM há cinco anos. Como mencionamos na seção introdutória

desta dissertação, nosso ingresso no CEM possui relação com nossa primeira experiência em contexto socioeducativo, pois foi por meio do trabalho pedagógico que desenvolvíamos em outra unidade de atendimento socioeducativo – LA e PSC que fomos convidadas pela diretora do anexo escolar do CEM para ingressar nesta instituição no ano de 2007.

Diante do exposto percebemos que Rosa, Azul e Salmon são professoras e funcionárias públicas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, e que trabalham no CEM. Rosa trabalha na referida instituição há três anos, Azul há dois anos, e Salmon há cinco anos. O motivo que contribuiu para que Rosa trabalhasse no CEM está relacionado ao fato de a mesma já sentir interesse em trabalhar com adolescentes infratores antes mesmo de ingressar na referida instituição. Quanto a Azul, o interesse em trabalhar no CEM deu-se devido à possibilidade de trabalhar somente 20h semanais e ser remunerada por 40h; já o ingresso de Salmon nesta instituição possui relação com experiências anteriores de trabalhar com adolescentes que cumpriam medida socioeducativa.

Quanto à dimensão formação, as três professoras possuem Licenciatura Plena em Pedagogia pela Uespi. No entanto, em nível de Ensino Médio, Azul cursou o Pedagógico no Instituto de Educação Antonino Freire em Teresina, Rosa cursou o Magistério na Escola Estadual Osvaldo da Costa na cidade de Floriano, e Salmon, além do curso pedagógico, também ampliou estudos no Ensino Médio ao cursar o quarto ano adicional. Destacamos que Azul possui duas formações em nível de Ensino Médio que são Pedagógico e Contabilidade, e Salmon possui duas pós-graduações: Psicopedagogia e Gestão Escolar.

No primeiro Encontro Colaborativo discutimos sobre nossa trajetória formativa e profissional, e também as partícipes compartilharam conosco os sentidos e os significados de prática pedagógica, conforme discutimos em seguida.

4.2.2 Sentidos e significados compartilhados de prática pedagógica

Prosseguindo ao processo analítico, neste subtópico apresentamos análise dos sentidos e significados sobre prática pedagógica produzida pelas partícipes Rosa, Azul e Salmon. O objetivo é identificar os sentidos e os significados de prática pedagógica elaborados por Rosa e Azul, que serão apresentados neste subtópico nos itens **a** e **b**, bem como demonstrar as mediações reflexivas proporcionadas pelos questionamentos que fizemos com o objetivo de expandi-los.

Na sequência analisamos sentido e significado de prática pedagógica produzidos por Rosa:

a) Sentido e significado de prática pedagógica produzidos por Rosa

Com base em Vygotsky (2009) e Bakhtin (2002) esclarecemos, mais uma vez, que esta pesquisa considera os enunciados das partícipes a partir da dimensão histórica e social em que estas se inserem. Nesse caso, procuramos a partir dos discursos enunciativos das professoras Rosa e Azul identificar o tema e a significação de prática pedagógica, produzidos e compartilhados nas interações dialógicas propiciadas no percurso investigativo e que tiveram a linguagem crítica como mediadora das discussões promovidas nos procedimentos que adotamos nesta pesquisa.

Para viabilizar a análise discutida nesta seção utilizaremos as transcrições do primeiro Encontro Colaborativo realizado no dia 15 de abril de 2011, bem como da sessão reflexiva teórica que ocorreu dia 19 de maio de 2011.

Destacamos que seis professoras participaram do primeiro Encontro Colaborativo, embora nas transcrições apresentadas no episódio¹⁶ destaquemos apenas os enunciados das partícipes Salmon, Vermelho, Rosa e Azul, e a análise em foco recaia sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras Rosa e Azul, haja vista que somente essas duas partícipes são atuantes em sala de aula.

As transcrições que compõem o Quadro 12 estão relacionadas à dinâmica que utilizamos no primeiro encontro colaborativo, que teve como objetivo possibilitar que os sentidos acerca das temáticas formação inicial, medida socioeducativa, colaboração, reflexão crítica e prática pedagógica fossem externalizados.

O recurso utilizado para realização desta dinâmica foi um quebra-cabeça em formato de cata-vento que tinha grafado em cada parte as temáticas acima mencionadas, e à medida que montávamos o quebra-cabeça cada partícipe tinha a oportunidade de compartilhar o sentido acerca da temática grafada na parte do quebra-cabeça que estava sendo colocada sobre a mesa, fato ilustrado no episódio do Quadro 12 exposto, a seguir:

¹⁶ Nesta dissertação denominamos de episódio ações metodológicas desenvolvidas no percurso investigativo e que serviram de base para produção dos dados a serem analisados.

Quadro 12- Discussão acerca do sentido de prática pedagógica

<p>/.../</p> <p>T01: Salmon - Bom gente, nós agora vamos fazer uma atividade que vai nos permitir conhecer mais um pouco umas das outras, e também sobre o sentido que cada uma tem sobre prática pedagógica, colaboração, reflexão crítica, medida socioeducativa e formação. Vamos agir da seguinte forma. Vou entregar uma parte deste cartaz para cada uma de vocês e todas falam o sentido que tem sobre a palavra que aparecer, certo?</p> <p>/... /</p> <p>T02: Salmon - OK. Agora a última parte do quebra-cabeça está com a professora vermelho.</p> <p>T03: Vermelho - Pois é, e é para falar de prática pedagógica. Eu acho que prática pedagógica é como o professor atua na sala de aula. É adquirir conhecimento para ser trabalhado.</p> <p>T04: Salmon - Rosa, Fale sobre o que você compreende por prática pedagógica.</p> <p>T05: Rosa - Pra mim, a prática pedagógica é a ação, o caminho, a forma de se pôr em prática o conhecimento. Sem ela nós não temos como utilizar esse conhecimento.</p> <p>/.../</p> <p>T06: Azul - Eu acho que é uma prática que a gente programa pra fazer em sala de aula, mas que precisa de constante avaliação. Porque às vezes a gente pensa que tá desenvolvendo a prática certa e na verdade não está.</p> <p>T07: Salmon - Como assim?</p> <p>T08: Azul - Por exemplo: quando a gente leva uma atividade pra sala de aula e os meninos não querem fazer, aí eu acho que é porque não pensamos como desenvolver bem essa prática.</p> <p>/.../</p>

Fonte: Transcrição¹⁷ do primeiro Encontro Colaborativo realizado em 15/04/2011.

O episódio ilustrado no Quadro 12 refere-se à dinâmica que realizamos no primeiro Encontro Colaborativo que nos permitiu discutir acerca das temáticas mencionadas em parágrafos anteriores, na medida em que montávamos um quebra-cabeça.

Após esclarecermos o procedimento da dinâmica, a última parte do quebra-cabeça a ser colocada sobre a mesa estava relacionada à temática prática pedagógica. Conforme enunciação de Rosa sobre prática pedagógica expresso no turno 05, compreendemos que os temas ação, o caminho e forma de se por em prática o conhecimento surgem quando a professora enuncia o sentido de prática pedagógica. Ou seja, Prática pedagógica na visão da partícipe está relacionada à preocupação em traçar caminho que possibilite por em prática o

¹⁷ As transcrições dos enunciados neste trabalho dissertativo obedecem à opção de sinais conversacionais verbais embasados em Marcuschi (2007), conforme discutimos no capítulo teórico-metodológico.

conhecimento que vai ser ensinado. Em sua enunciação, Rosa enfatiza que, sem esse caminho, que é a própria prática pedagógica, o conhecimento não tem condições de ser ensinado.

A prática pedagógica que se desenvolve a partir da preocupação com escolha de procedimentos metodológicos que viabilizem a transmissão de conhecimentos é denominada por Pérez Gómez (1998) de prática pedagógica tecnicista. O autor expõe que essa compreensão de prática pedagógica associada a ações didáticas que têm como objetivo alcançar a eficácia do ensino por meio da escolha certa dos meios necessários para realização dos objetivos previamente determinados pelo professor é comumente associada à aula que ocorre de forma repetitiva e mecânica, condicionando os alunos a darem respostas prontas e acabadas. Nesse cenário, a ação do professor é predominantemente direcionada à escolha de procedimentos e técnicas que possibilitem a transmissão do conhecimento. Essa ênfase na transmissão reduz as possibilidades de questionamento, por parte dos alunos, do que está sendo ensinado.

A afirmação de Rosa de que prática pedagógica é “a ação, o caminho e a forma de se pôr em prática o conhecimento”, constata a valorização por parte da professora de aspectos metodológicos relacionados ao desenvolvimento da sala de aula, que por sua vez está relacionado à significação de prática pedagógica conservadora, que é desenvolvida por intermédio de ações formativas que valorizam o repasse de conhecimentos passivos, planejados, dirigidos, controlados apenas pela professora.

O tema e a significação produzidos por Rosa analisados nesta seção estão relacionados à significação de prática pedagógica eclética por possuir características de prática pedagógica conservadora, centrada na atuação do professor, e prática pedagógica tecnicista, que prima pela organização de ações metodológicas para viabilizar o ensino do conhecimento.

Destacamos que a significação de prática pedagógica eclética diverge da significação de prática pedagógica crítica discutida no início desta seção, haja vista que não se restringe à metodologia, mas assume compromisso com a transformação social ao tornar o processo ensino-aprendizagem mais criativo e significativo para o aluno.

Este é o desafio posto ao educador contemporâneo, superar o sentido/tema e significado/significação de prática pedagógica exclusivamente instrumental. Para tanto, torna-se necessário compreendermos a prática pedagógica como atividade social, complexa e significativa, que seja útil para a atividade permanente de estudo do adolescente infrator e para a sua vida prática, tanto quando estiver privado de liberdade, quanto na sua vida enquanto egresso do CEM. Ou seja, que eduque para a cidadania.

Esta compreensão foi discutida na sessão reflexiva teórica que realizamos dia 19 de maio de 2011, quando realizamos a sessão reflexiva teórica sobre o estudo da obra de Liberali (2008) com as cinco colaboradoras da pesquisa, objetivando discutir sobre a importância da reflexão crítica na prática pedagógica, episódio ilustrado no Quadro 13:

Quadro 13- Discussão acerca da reflexão crítica

<p>/... /</p> <p>T09: Salmon - Você acha que a prática pedagógica que você desenvolve em sala de aula tem contribuído pra que seus alunos avancem, mudem?</p> <p>/... /</p> <p>T10: Rosa - Eu trabalho pensando que o ideal é que no final da aula, o que a gente ensinou, eles possam usar na vida lá fora.</p> <p>T11: Salmon - Lá fora, mas não deve começar aqui dentro?</p> <p>T12: Rosa - Pois é, mas eles não compreendem isso, e muitas vezes a gente também não pensa assim (...).</p> <p>T13: Salmon - E da leitura, o que vocês acham que podem utilizar para embasar suas ações em sala de aula?</p> <p>T14: Rosa - Essa compreensão de cidadania que acabamos de falar é que eu acho que os meninos não têm. Educar pra cidadania é não só aprender o conhecimento, mas transformar a ação e a sociedade a partir disso. É reconhecer a importância do que aprendemos na escola pra poder transformar o mundo.</p> <p>T15: Salmon - E que relação vocês fazem entre a leitura que realizamos e a prática pedagógica que vocês desenvolvem?</p> <p>T16: Rosa - Que a gente não trabalha assim. Eu acho.</p> <p>T17: Salmon - Assim como?</p> <p>T18: Rosa - Refletindo criticamente e planejando atividades que contribuam pra que os meninos também reflitam. A gente quer que eles mudem, que valorizem os estudos, mas isto ainda não está relacionado com o que a gente realmente faz em sala de aula.</p> <p>/... /</p>
--

Fonte: Transcrição da primeira sessão reflexiva teórica realizada em 19/05/2011.

Como observamos nas transcrições do Quadro 13, no início da reflexão compartilhada, Rosa apresenta em seu discurso a compreensão de que o processo educacional deve ter relação com a vida do aluno, embora em seu enunciado percebamos o tema de preocupação com a vida futura do aluno, e não momento presente, real, enquanto estão privados de liberdade. É o que mostra o turno 10 quando Rosa responde ao questionamento que fizemos acerca da contribuição da prática pedagógica que ela desenvolve para o processo de mudança de vida dos alunos.

T10: Rosa - Eu trabalho pensando que o ideal é que no final da aula, o que a gente ensinou, eles possam usar na vida lá fora.

Quando questionada a respeito da importância das discussões em Liberali (2008) para as ações que a professora desenvolve em sala de aula, bem como a relação entre a leitura realizada na obra acima mencionada e a prática que ela desenvolve, Rosa demonstra expansão de sentido de prática pedagógica, quando afirma que a partir da leitura compreendeu que educar para a cidadania não é apenas ensinar o conhecimento, mas contribuir para que a sociedade seja transformada, em decorrência da mudança de atitude dos sujeitos que dela fazem parte.

A reflexão compartilhada na primeira sessão reflexiva teórica também oportunizou que Rosa reconhecesse que a mudança de postura dos adolescentes internos no CEM, bem como a valorização da educação por parte destes não estão relacionadas com a prática pedagógica que a professora desenvolve em sala de aula. No turno 18, Rosa afirma que este fato ocorre porque ela não desenvolve reflexão crítica e nem contribui para que os alunos também reflitam durante as aulas.

Estas enunciações demonstram que Rosa reconhece a importância de desenvolver prática pedagógica que contribua para a formação dos alunos enquanto cidadãos reflexivos, críticos e corresponsáveis pela transformação social.

Destacamos ainda, que analisando as enunciações proferidas por Rosa durante a primeira sessão reflexiva teórica percebemos um discurso polifônico, e compreendemos que essas enunciações possuem relação com o momento em que foram externalizados. Isto porque durante o processo formativo desta pesquisa possibilitamos a expansão de sentidos e o compartilhar de significados acerca da importância de desenvolvermos prática pedagógica ancorada na reflexão crítica, bem como na relação existente entre reflexão crítica discutidas nos estudos de Liberali (2008) e a formação cidadã crítica que os alunos que estudam no CEM necessitam.

Da análise dos sentidos de prática pedagógica produzidos por Rosa depreendemos que estes possuem tema relacionado ao percurso metodológico do processo de ensino e de aprendizagem, com significação de prática pedagógica eclética. No entanto, a reflexão compartilhada propiciada na sessão reflexiva teórica contribuiu para que os sentidos externalizados por Rosa no primeiro Encontro Colaborativo fossem expandidos para significação de prática pedagógica que propicie continuamente a formação cidadã crítica dos educandos.

Prosseguindo com a análise dos dados produzidos nesta pesquisa, apresentamos na sequência o tema e a significação de prática pedagógica produzidos por outra professora colaboradora da pesquisa, desta feita, de Azul.

b) Sentido e significado de prática pedagógica produzidos por Azul

Para análise do sentido e significado de prática pedagógica produzidos por Azul utilizaremos enunciações do primeiro Encontro Colaborativo transcritas, bem como da sessão reflexiva teórica que ocorreu dia 19 de maio de 2011.

Conforme consta no Quadro 12, Azul afirma que prática pedagógica “é uma prática que a gente programa para fazer em sala de aula”, mas que precisa de constante avaliação. Complementando com exemplo, afirma Azul:

T08: Azul- Por exemplo: quando a gente leva uma atividade pra sala de aula e os meninos não querem fazer, aí eu acho que é porque não pensamos como desenvolver bem essa prática.

No episódio ilustrado no Quadro 12, Azul diz que compreende a prática pedagógica como programação do que vai ser desenvolvido em sala de aula. No exemplo dado pela professora, ela reforça essa compreensão quando confunde a prática pedagógica com atividades que são bem desenvolvidas, conforme turno 08.

Ao retomarmos as significações de práticas pedagógicas socialmente produzidas colocadas à luz da literatura, percebemos que o tema de prática pedagógica enunciada por Azul no Quadro 12 está relacionado à significação de prática pedagógica eclética, pois se restringe ao desenvolvimento de atividades didáticas durante o processo educacional.

Nesse sentido, o objetivo central da prática pedagógica está em ativar meios necessários para que haja eficácia quanto à realização das ações didáticas previamente planejadas. Segundo Behrens (2003), esta significação de prática pedagógica caracteriza-se pela transmissão e reprodução do conhecimento, que se dá pela utilização de ações instrucionais repetitivas que visam tornar a ação educativa eficiente e eficaz.

Para Masetto (1998), a prática pedagógica, quando considerada apenas como um fazer docente pré-estabelecido e normatizado transforma-se em atividade mecânica, ritualista, repetitiva e acrítica, produzindo sempre os mesmos problemas, tanto para os alunos, como para o professor e para a escola.

Compreendemos que é imprescindível que as professoras que atuam em contexto de medida socioeducativa expandam significação de prática pedagógica eclética para prática pedagógica crítica, o que poderá possibilitar a formação dos adolescentes internos no CEM

como sujeitos reflexivos, críticos e com possibilidade de transformação de pensamento e de atitudes.

Nessa ótica, a significação de prática pedagógica não se restringe à escolha de ações didáticas que conduzirão o processo ensino aprendizagem e reprodução de conteúdos, mas com significação de prática pedagógica que considere a participação ativa do aluno em todas as fases do processo ensino-aprendizagem, desde a escolha dos conteúdos e das ações didáticas a serem desenvolvidas, à participação efetiva destes alunos na execução dessas ações planejadas. Ou seja, práxis pedagógica que contribui para transformação de práticas fossilizadas, bem como para formação cidadã crítica dos alunos.

Esta compreensão foi foco de discussão compartilhada durante a realização da primeira sessão reflexiva teórica que ocorreu dia 19 de maio de 2011, como demonstramos no episódio transcrito no Quadro 14:

Quadro 14: Discussão acerca da reflexão crítica

<p>/... /</p> <p>T19: Salmon - O que na leitura contribuiu para sua formação crítica e pode contribuir para que vocês desenvolvam prática pedagógica que possibilite formação crítica de outras pessoas, como por exemplo, nossos alunos?</p> <p>T20: Azul - Eu acho que esse texto tá bem relacionado com a nossa realidade, da necessidade da gente sempre buscar uma forma diferente pro aluno se vê como cidadão. Aqui, a gente percebe que muitos deles não têm essa expectativa.</p> <p>/... /</p> <p>T21: Rosa - Eu gostei muito quando ela explica melhor o que é reflexão crítica. Eu até anotei aqui. Deixa eu ver: É quando você é capaz de analisar sua realidade sociocultural e também se preocupar com a transformação dessa realidade. Então, refletir assim é observar o contexto que nós estamos e as necessidades de mudança que precisam acontecer.</p> <p>T22: Azul - E não ficar só no discurso né? Isso é que é práxis.</p> <p>T23: Salmon - É, mas a práxis só acontece quando há transformação, que vai além da mudança, é algo mais marcante, mais significativo, não é verdade?</p> <p>T24: Azul - É sim. Se isso acontecer, se a gente procura diversificar, acho que a aula e a aprendizagem ficam mais significativas, o resultado é melhor, pode haver realmente formação cidadã crítica.</p> <p>/... /</p>
--

Fonte: Transcrição da sessão reflexiva realizada em 19/05/2011

Na dinâmica da reflexão crítica compartilhada sobre prática pedagógica pautada no processo reflexivo crítico que aconteceu no percurso da pesquisa que realizamos, constatamos nas enunciações transcritas no Quadro 14 que Azul reconhece em seu discurso a importância

de desenvolver prática pedagógica que conduza à formação cidadã crítica de seus alunos por meio da reflexão crítica.

Ao responder ao questionamento sobre como a leitura contribuiu para a formação crítica da professora e como esta poderia contribuir para que ela desenvolvesse prática pedagógica que possibilitasse formação crítica dos alunos, Azul afirma que a leitura estava relacionada à necessidade de diversificar a prática pedagógica que desenvolve, de forma que contribua para que o aluno veja-se como cidadão, uma vez que este fato não é uma realidade na vida deles. Ou seja, eles não se veem como cidadãos.

Ao reconhecer que o professor deve contribuir para que o aluno tenha essa compreensão, percebemos uma visão de processo educacional que assuma importância primordial no processo de formação do adolescente infrator como cidadão ativo em sua sociedade. Para tanto, é imprescindível que este esteja preparado significativamente em termos de formação cognitiva, intelectual, bem como com relação à capacidade de participação responsável em seu papel histórico e social.

O professor, nesse cenário, assume postura de problematizador, que por meio da prática pedagógica que desenvolve abre perspectivas para que a aula tenha envolvimento com a realidade vivida pelos alunos, não se restringindo apenas em satisfazer necessidades educacionais, mas despertando para a compatibilidade entre conteúdo e formação cidadã crítica destes.

Em outro momento do Episódio analisado, a partícipe Azul reconhece que ao diversificar sua prática pedagógica estará possibilitando, efetivamente, para que haja formação cidadã crítica do aluno. É o que podemos perceber no turno 24:

T24: Azul - (...) se a gente procura diversificar acho que a aula e a aprendizagem ficam mais significativas, o resultado é melhor, pode haver realmente formação cidadã crítica.

A necessidade de mudança na prática pedagógica desenvolvida por Azul também está evidenciada no turno 22, quando nos foi possível perceber que o tema de discurso e práxis enunciados pela professora possui relação com teoria e prática. No entanto, colaborando para a expansão deste sentido, compartilhamos com as partícipes a necessidade de real transformação na prática pedagógica, para que esta possa ser considerada práxis. Esta discussão contribuiu para que Azul enunciasse acerca da importância da mudança de sua postura para que as aulas tornem-se mais significativas para os alunos e, conseqüentemente, para a formação cidadã crítica destes.

Esta deve ser a significação de práxis pedagógica, que na perspectiva de prática pedagógica crítica é vista como ferramenta que transforma ideias em ação, compreendendo como a realidade é e como pode ser transformada. Para tanto, é necessário possibilitar ao aluno ver-se como sujeito capaz de interagir ativamente neste processo de compreensão e de transformação.

Ao se desenvolver prática pedagógica como prática social compromissada com a transformação real dos alunos e da sociedade, é imprescindível a ressignificação de prática pedagógica atrelada à organização de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. É preciso ir além da significação de prática pedagógica voltada para a organização de múltiplas ações didáticas a serem desenvolvidas pelos alunos. É necessário que as professoras reflitam acerca da relação entre os procedimentos metodológicos por elas planejados e as reais necessidades educacionais dos adolescentes, levando em consideração o potencial criador e criativo destes.

Assim, ao contribuir para que os alunos sintam-se participantes do processo ensino e aprendizagem, é preciso que eles vejam a educação como instrumento que pode suscitar expectativa de dias melhores, bem como a possibilidade de novo projeto de vida e, conseqüentemente, de transformação pessoal e social.

Nessa perspectiva, é imprescindível que o professor que atua em medidas socioeducativas compreenda que o processo educacional desempenha papel de suma importância na vida dos adolescentes privados de liberdade, e que a sala de aula é espaço propício para que a prática pedagógica seja desenvolvida com autonomia, ousadia e criatividade e contribua para o processo de mudança de vida dos adolescentes, bem como da sociedade em que estão inseridos.

Diante do exposto, compreendemos que o tema de prática pedagógica produzido por Azul está relacionado à organização de ações didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula com significação de prática pedagógica eclética.

A análise apresentada no primeiro subtópico desta seção dissertativa denominado “Ventos estáveis e ventos instáveis de prática pedagógica”, teve como objetivo identificar os sentidos e significados sobre prática pedagógica produzidos pelas professoras que atuam no CEM e a relação entre estes sentidos e os significados produzidos socialmente.

Levando em consideração os atributos identificados nos sentidos de prática pedagógica produzidos por Rosa, Azul e Salmon, percebemos que, de forma geral, prática pedagógica para as três partícipes está relacionada à atuação docente que se desenvolve em sala de aula. Enquanto a preocupação com o percurso metodológico apresenta-se como

particularidade do sentido de prática pedagógica expressa por Rosa, para Azul esta particularidade refere-se ao próprio desenvolvimento das ações didáticas em sala de aula. Porém, a particularidade de prática pedagógica expressa por Salmon está relacionada à necessidade de mudança na vida dos alunos.

Por fim, a singularidade que possibilita a diferenciação entre o sentido e o significado de prática pedagógica produzidos pelas três professoras, destacamos que Rosa reconhece a importância da avaliação contínua da prática que desenvolve. Já Azul, admite que a prática pedagógica é imprescindível para a transmissão do conhecimento. Diante dos questionamentos que realizamos durante o processo investigativo, afirmamos que o atributo particular evidenciado no sentido de prática pedagógica externalizado por Salmon diz respeito à visão de práxis como processo de transformação da prática pedagógica.

Dando prosseguimento ao processo analítico, destacamos a seguir o subtópico do processo analítico que tem como título “caracterização da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras Rosa e Azul”.

4.2.3 Caracterização da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras Rosa e Azul

A prática pedagógica favorece formação cidadã significativa quando contribui para que os adolescentes infratores descubram-se como sujeitos que possuem potencial para agir e intervir em sua própria história, bem como da sociedade da qual fazem parte. Partindo desse pressuposto, nesta seção da dissertação analisamos e caracterizamos a prática pedagógica das professoras que lecionam em primeira e segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos no CEM, levando em consideração os eixos temáticos prática pedagógica eclética e prática pedagógica crítica sob as dimensões aula, professor, aluno e diálogo.

Objetivando organização na escrita deste trabalho, *a priori* apresentamos caracterização da prática pedagógica desenvolvida por Rosa, que ministra aula na turma de segunda etapa da EJA e *a posteriori* realizamos a caracterização da prática pedagógica desenvolvida por Azul, que ministra aula na turma de segunda etapa da EJA.

As caracterizações foram produzidas com base na gravação das aulas ministradas por Rosa e por Azul, bem como nas sessões de videoformação, que tiveram como objetivo analisar colaborativamente as aulas videogravadas destas duas partícipes. Assim, iniciamos as discussões destacando que as salas onde realizamos a gravação das aulas ministradas pelas colaboradoras desta pesquisa fazem parte do anexo do Centro de Educação Básica Professor

James Azevedo, que fica localizado no centro da Instituição CEM, entre os setores A e B em que os alunos ficam alojados.

As salas de aula possuem formato retangular com portas gradeadas que permanecem abertas no horário da aula e uma abertura retangular maior também gradeada que fica posicionada ao lado da porta da sala de aula, servindo de janela. A sala destinada aos alunos matriculados na quarta etapa diferencia-se das outras salas de aula por não possuir janela e ficar localizada como anexo da sala de primeira etapa.

Ao lado esquerdo das salas de aula ficam localizadas as salas de leitura, onde os alunos têm acesso a um resumido acervo de livros didáticos e de literatura brasileira, e ao lado direito está localizada a sala de vídeo, onde ocorrem as palestras educativas e as festividades comemorativas.

Após descrição do espaço físico onde estão localizadas as salas de aula em que realizamos as gravações, caracterizamos na sequência a prática pedagógica desenvolvida por Rosa, professora que ministra aula para os alunos da segunda etapa da EJA.

a) Caracterização da prática pedagógica desenvolvida por Rosa

A sala onde Rosa leciona para os alunos matriculados na segunda etapa da EJA possui doze carteiras organizadas em cinco fileiras designadas ao uso dos alunos, e um conjunto de mesa e cadeira posicionado à frente das carteiras dos alunos, destinado ao uso da professora. Na parede frontal encontra-se fixo um quadro de acrílico branco que a professora dividiu em duas partes e escreveu o seguinte conteúdo: Na parte menor, do lado esquerdo: 27/06/2011: Bom dia!, e no centro do quadro a frase medida de tempo.

Ao lado esquerdo do quadro de acrílico havia um cartaz feito em cartolina branca com transcrição manual de uma poesia intitulada Calendário. Na parede lateral esquerda havia outro cartaz no formato de jarro com flor, fixo em base de isopor, com a frase Depende de você. Na parede lateral direita observamos outro cartaz produzido em cartolina amarela com transcrição de texto reflexivo destacando a renovação do coração como fonte de alegria. Sobre a mesa da professora posicionada no canto esquerdo frontal da sala havia um livro didático com atividades¹⁸ xerocopiadas em seu interior, e o material que ela utilizaria nas atividades a serem desenvolvidas em sua aula, tais como estojo com lápis com borracha, cola, gravuras, fita adesiva e cartolina. A cadeira destinada à professora estava posicionada no centro da sala,

¹⁸ A expressão atividade que descrevemos na análise refere-se às ações didáticas realizadas pelas professoras em sala de aula.

servindo de suporte para o álbum seriado no formato de calendário. Na sala havia dois alunos sentados nas carteiras frontais e um terceiro aluno sentado ao lado da parede esquerda da sala, um pouco mais atrás que os outros. Esse foi o cenário que encontramos no dia em que realizamos a videogravação da aula realizada dia 28 de junho de 2011 e que serviu de suporte para caracterizarmos a prática pedagógica desenvolvida pela professora Rosa.

Quadro 15- Episódio referente à leitura de frases grafadas no álbum seriado

T25: Rosa - Então, como eu já falei, o nosso tema é medida de tempo. Flic1, você já ficou febril alguma vez na vida? Não? Já? Com febre? Quando você fica com febre, geralmente o que a gente usa pra medir a tua temperatura? Pra saber quantos graus você tá com febre? A gente usa um aparelhozim, né? Quem que sabe como é o nome dele, que a gente coloca debaixo do braço, na boca?

T26: Flic1 - É (+) ((o aluno pensa por alguns instantes no intuito de responder a pergunta.))

T27: Rosa - Termômetro não é isso. Então através do termômetro você mede a temperatura do corpo, não é isso? (...)

T28: Rosa - No calendário gregoriano, o que que acontece no calendário gregoriano. Ele compreende o quê? 365 dias, né. E ele de cada 4 em 4 anos dá um ano de 366 dias que é chamado o ano bissexto. Vocês já ouviram falar do ano bissexto? Flic1 você já ouviu falar no ano bissexto?

T29: Flic1 - sexto?

T30: Rosa - Bissexto, Não?

T31: Flic1 - Há! Bissexto!

T32: Rosa - Olha de 4 em 4 anos acontece o ano bissexto, ou seja, no normal, fevereiro tem 28 dias. No ano bissexto, mas fevereiro deixa de ter 28 dias, e passa a ter 29 dias. Então isso aí é chamado o ano bissexto (...) Então voltemos aqui.

((A professora pega o álbum seriado em forma de calendário exposto em sua cadeira.))

T33: Rosa - Aqui nós temos um calendário. Ele é todo ilustrado. Ai bem aqui em cima tem o quê? Calendário 2011, aí tem uma frase que eu achei belíssima. Diz aqui o seguinte ó.

T34: Flic1 - Este calendário... ((Flic1 inicia a leitura mas é interrompido pela professora.))

T35: Rosa - Este calendário...

T36: Rosa - Em 2011.

T37: Flic1 - Em 2011...

T38: Flic1 - É para que você goste de... ((a leitura é novamente interrompida pela professora))

T39: Rosa - de cada dia.

T40: Flic1 - De cada dia da...

T41: Rosa - Da sua vida.

T42: Flic1 - Da sua vida.

T43: Rosa - Ou seja, que você viva com intensidade, que você viva dando real significado a sua vida. E não viva só por viver. Ou seja, não passe pela vida. Certo? O ano tem quantos meses?

Conforme ilustramos no Quadro 15, Rosa realiza a segunda ação didática que ela havia planejado para a aula do dia 27 de junho de 2011. Desta feita, a professora inicia a ação didática expondo verbalmente a relação existente entre o termômetro e o calendário, como instrumentos que servem para medir a temperatura e o tempo respectivamente, bem como sobre o ano bissexto.

Na sequência, de forma expositiva Rosa apresenta um calendário com formato de álbum seriado, que estava exposto sobre uma cadeira no centro da sala de aula. Neste calendário havia doze páginas com gravuras e poemas relacionados a cada mês do ano, e o objetivo da professora durante esta ação didática era realizar a leitura dos poemas.

As transcrições expostas no Quadro 15 demonstram que Rosa inicia a aula com o intento de contextualizar a atividade com a vida dos alunos quando faz questionamentos acerca do aparelho utilizado para verificação da temperatura. No entanto, a forma expositiva com que Rosa opta por realizar a aula demonstra característica mecânica, haja vista que Rosa ao fazer os seis questionamentos não dá tempo para que o aluno reflita sobre os mesmos e nem que os responda. Ao contrário, enquanto o aluno pensa por alguns instantes para dar resposta à indagação que a professora faz sobre o nome do aparelho utilizado para verificar a temperatura, a própria professora dá a resposta, evidenciando uma aula mecânica que não prima pela interação professor-mundo-aluno.

No turno 25 observamos que Rosa, embora realizasse alguns questionamentos aos alunos, não tinha como objetivo contribuir para o compartilhar de experiências destes, mas fazer uma introdução ao conteúdo que por ela seria transmitido. As transcrições demonstram que Rosa inicia a aula informando aos alunos a temática a ser trabalhada durante a aula, o que denota que a mesma detém o poder decisório quanto à metodologia a ser utilizada em sala de aula e pela transmissão do conhecimento, o que caracteriza relação hierárquica entre a professora e os alunos. Esta postura de Rosa evidencia a atuação do professor como figura central do processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, é ele quem educa, quem possui o conhecimento, quem pensa e atua.

Prática pedagógica desenvolvida nessa perspectiva possui relação com a educação dissertadora que Freire (1987) compreende como sonoridade de palavra que nega seu poder transformador ao representar a verbosidade alienada e alienante. Ou seja, característica de prática eclética, considerada por Freire (1987) como prática bancária por conduzir à memorização mecânica do conteúdo narrado ao considerar o educando como depósito a ser preenchido pelo depositante educador.

A significação de prática pedagógica eclética que tem como característica ações didáticas desenvolvidas de forma mecânica também se faz presente entre os turnos 28 e 32, quando a professora indaga ao aluno Flic1 sobre o ano bissexto, e embora o mesmo demonstre não ter conhecimento acerca do conteúdo exposto, Rosa dá continuidade à aula ignorando a necessidade de aprendizagem do aluno. Vejamos:

T28: Rosa - No calendário gregoriano, o que que acontece no calendário gregoriano. Ele compreende o quê? 365 dias, né. E ele de cada 4 em 4 anos dá um ano de 366 dias que é chamado o ano bissexto. Vocês já ouviram falar do ano bissexto? Flic 1 você já ouviu falar no ano bissexto?

T29: Flic 1 - sexto?

T30: Rosa - Bissexto, Não?

T31: Flic 1 - Há! Bissexto!

T32: Rosa - Olha de 4 em 4 anos acontece o ano bissexto, ou seja, no normal, fevereiro tem 28 dias. No ano bissexto, mas fevereiro deixa de ter 28 dias, e passa a ter 29 dias. Então isso aí é chamado o ano bissexto (...) Então voltemos aqui.

Observamos no turno 28 que Rosa além de não compartilhar o conhecimento com os alunos acerca do que fosse calendário gregoriano, após questionar os alunos a respeito de ano bissexto, a professora enuncia no turno 30 que percebia a falta de conhecimento por parte de Flic 1 a respeito da temática trabalhada em sala de aula quando faz a seguinte enunciação: “Bissexto, Não?” Assim, embora na sequência da aula Rosa dê uma breve explicação sobre o conteúdo, a mesma não se preocupa em confirmar se suas explicações possibilitaram a compreensão de ano bissexto por parte do aluno, mas opta por dar continuidade à leitura do texto do álbum seriado.

Essa postura da professora denota características de prática pedagógica em que a preocupação do professor está em garantir que o aluno tenha contato com o conteúdo programado para ser trabalhado durante o ano letivo, sem se preocupar com a efetiva compreensão e uso prático do mesmo por parte do aluno. O que demonstra valorização da transmissão e preservação do conteúdo culturalmente acumulado.

Segundo Freire (2009), o ensino não se esgota no tratamento superficial do conteúdo, mas cria condições para que a aprendizagem crítica seja possível. Nesse sentido, o papel do educador não é de apenas ensinar o conteúdo, mas também de ensinar o aluno a pensar certo. Ou seja, desenvolver a capacidade de conhecer e intervir no mundo. Isto porque a prática pedagógica é prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e é dever do educador promover condições para que haja relação entre a teoria trabalhada nos conteúdos curriculares e a aplicação prática desses conteúdos na vida dos alunos. O que se diferencia da significação de prática pedagógica eclética, em que o professor prima pela reprodução do

conteúdo e não se reconhece atuante na ação didática que desenvolve, pois se coloca à margem da ação que executa, estabelecendo relação apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas (VEIGA, 1994).

Entre os turnos 33 e 42 transcritos no Quadro 15 observamos que Rosa ao desenvolver a leitura das frases grafadas no álbum seriado não oportuniza que os alunos participem efetivamente da ação didática proposta por ela. Nesses enunciados comprovamos o interesse de Flic 1 em realizar a leitura dos poemas impressos no álbum seriado, porém sua intenção é podada pelas interrupções da professora, que opta por fazer ela mesma a leitura.

O agir de Rosa durante a realização dessa ação didática não contribui para que os alunos reflitam e compartilhem com os colegas e com a própria professora acerca do conteúdo que está sendo transmitido por meio dos poemas que estão sendo lidos durante a aula, nem sobre a relação entre este conteúdo com suas próprias vidas e com a sociedade da qual eles fazem parte. O que caracteriza a postura de aluno passivo que tem sua potencialidade de agir, refletir, criticar e criar, inibida pela postura que a professora adota.

Considerando que a escola precisa ser ambiente que contribua para o desenvolvimento do aluno em sua totalidade, é imprescindível que ações didáticas sejam desenvolvidas não permitindo a manutenção do aluno na inércia, mas possibilitando que estes tenham voz durante o processo educacional, ou seja, desenvolvam-se plenamente.

Para tanto, o professor precisa valorizar o fazer dialógico crítico em sala de aula como ferramenta que contribui para superação da educação bancária, bem como do conhecimento em nível de senso comum. Nesse sentido, diálogo potencial, como discute Bakhtin (2002).

Nesse contexto, a palavra diálogo tem sentido muito mais amplo do que aquele que o concebe como fenômeno de mão única, com caráter linear, mas como fenômeno que por meio da interação entre professor-aluno-mundo possibilite crescimento mútuo dos interlocutores. Este fato ocorrerá se o educador conceder maior atenção às situações que o favoreçam, isto é, configurando-se em momentos de construção de conhecimento e de oportunidades, considerando que o desenvolvimento da capacidade do aluno dialogar com seus pares depende consideravelmente da escola constituir-se em ambiente que respeite e acolha a vez e a voz de todos.

Assim, é importante que o professor tenha consciência de seu papel de mediador ativo ao promover a efetiva participação dos alunos na produção do conhecimento, fato que discutimos colaborativamente durante a sessão de videoformação que ocorreu dia 04 de julho

de 2011, que contou a com a participação de quatro colaboradoras e que tinha como objetivo promover reflexão compartilhada acerca da aula ministrada por Rosa.

No quadro 16 destacamos o momento em que instigamos a reflexão por parte de Rosa acerca de sua postura ao desenvolver a segunda ação didática na aula videogravada.

Quadro 16- Reflexão compartilhada acerca da aula ministrada por Rosa

/... /

T44: Salmon - Você percebeu, quando no início você ia lendo aquelas frases, que o Flic 1 começou a ler a frase, ele lê não é?... (a professora interrompe)

T45: Rosa - O Flic 1 lê, só que é assim, tão tal que o poema boa parte foi lido por ele. Se você observar, quem leu o poema quase todo foi o Flic 1. (...)

T467: Salmon - Quando você começou a fazer a leitura ele também ia lendo junto. Você percebeu?

T48: Rosa - Às vezes.

T49: Salmon - Não seria melhor estimular mais a participação deles, por exemplo. Ele tomou a iniciativa de ler, mas você não deixou ele continuar.

T50: Rosa - Pois é. Às vezes é a pressa, aí a gente nem percebe isso. (...)

T51: Salmon - E que tipo de cidadão a prática pedagógica que você desenvolveu está ajudando a construir?

T52: Rosa - A intenção é de formar o cidadão crítico, né. Que não só receba conhecimento, né. A maneira como você foi construindo ali, no caso, eles construíam. Um cidadão crítico, transformador, que transforma que constrói. Que não seja aquele simplesmente que só receba.

/... /

Fonte: Transcrição da videoformação que ocorreu dia 04 de julho de 2011.

Ao indagamos Rosa acerca de sua percepção quanto à limitada participação de Flic 1 durante a leitura que ela realizava na segunda ação didática, nos turnos 43 e 45, a professora se contradiz ao afirmar de início que percebera a atitude do aluno em ler boa parte do poema, mas em seguida enuncia que apenas às vezes percebera que Flic 1 realiza a leitura juntamente com ela.

Ao ser motivada a refletir a respeito da necessidade de ouvir o aluno, Rosa afirma que algumas vezes não percebe essa necessidade porque tem pressa. A enunciação expressa por Rosa nesse momento denota que o foco da prática pedagógica desenvolvida pela professora está na execução das ações didáticas e não na valorização do diálogo, que contribua para que o conteúdo seja contextualizado com a vivência dos alunos, com suas necessidades educativas, bem como na valorização da participação ativa dos alunos.

Assim, embora Rosa afirme no turno 52 que ao desenvolver sua prática pedagógica intenta formar cidadão crítico, transformador e construtor do conhecimento, compreendemos que esta enunciação difere de sua postura em sala de aula, haja vista que há diferença entre o discurso proferido pela professora e sua prática. Ou seja, Rosa reconhece a importância de desenvolver uma prática pedagógica que possibilite a formação cidadã crítica de seus alunos, e que esta formação está atrelada à participação efetiva do aluno, que não apenas receba o conhecimento culturalmente acumulado, mas que atue como sujeito construtor crítico em seu processo de aprendizagem.

O agir de Rosa durante a aula videogravada denota características de prática pedagógica que se preocupa com a execução de procedimentos metodológicos, que não reconhece o sentido social das ações didáticas por ela desenvolvidas e que não oportuniza a interação dialógica entre os pares ao realizar estas ações.

Outra característica do discurso proferido pela professora no turno 52 está no fato de Rosa desenvolver aulas de forma mecânica, que adota a exposição de conteúdo por meio de leitura individualizada e acrítica, negando assim a dialogicidade em sala de aula e contribuindo para que a ação do aluno restrinja-se apenas à escuta. Este fato se dá porque a intervenção didática realizada pelo professor reduz-se à escolha e ativação dos meios necessários para realização de objetivos previamente determinados, ou seja, a reprodução do conteúdo. Diante do exposto, destacamos que as características apontadas na análise da prática pedagógica desenvolvida por Rosa evidenciou significação de prática pedagógica eclética.

Compreendemos que a enunciação de Rosa no turno 52 expressa realmente a intenção de que sua prática pedagógica contribua para a formação cidadã crítica dos alunos internos no CEM, como havíamos discutido na sessão reflexiva teórica que ocorreu dia 19 de maio de 2011. O que denota idealização por parte da professora em desenvolver prática pedagógica crítica, que torne a escolarização mais significativa, crítica, emancipadora e literalmente libertária. Para tanto, a prática pedagógica a ser desenvolvida em contexto socioeducativo deve partir da necessidade do professor reconhecer-se, não como detentor e transmissor do conhecimento, mas como problematizador, que instiga seus alunos a refletirem sobre o mundo para transformá-lo, na medida em que criam e recriam novos conhecimentos.

Nessa concepção, não basta dizer aos alunos que é tempo de mudança de vida, que vale a pena viver e desfrutar o presente da vida. É preciso também utilizar linguagem que conduza à reflexão sobre como e o que mudar na vida, e ainda a relação que a educação tem

com esta mudança de vida. Neste viés, a linguagem dialógica crítica é artefato primordial para a compreensão e transformação de realidades, ou seja, mudança de vida.

Partindo dessa compreensão, é imprescindível que no âmbito da sala de aula as ações didáticas desenvolvidas sejam mediadas prevendo a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Ao desenvolver a prática pedagógica a professora assume a postura de problematizadora durante as aulas e planejar atividades envolventes, com clareza de motivos e finalidades, contribuindo para que os alunos também participem ativamente da aula. Assim, os adolescentes infratores teriam oportunidade de perceberem-se criticamente no mundo, embora privados de liberdade, e não viverem simplesmente por viver, não simplesmente passem pela vida, como frisou Rosa durante a leitura do poema.

Concluindo este subtópico destacando que os enunciados analisados sobre a prática pedagógica produzidos por Rosa revelam características de prática pedagógica eclética com significação de práticas pedagógicas conservadora e mecanicista, que prima por aulas descontextualizadas, expositivas, bem como pela manutenção da passividade do aluno, pela transmissão mecânica do conteúdo, além da valorização de aula monológica.

Na sequência caracterizamos a prática pedagógica desenvolvida por outra partícipe da pesquisa, a partícipe Azul. Para tanto, tomaremos como base os dados produzidos na aula ministrada por esta professora, que foi videogravada dia 28 de junho de 2011, bem como enunciados produzidos na videofração da referida aula, que ocorreu dia 05 de julho de 2011.

b) Caracterização da prática pedagógica desenvolvida por Azul

A sala de aula em que realizamos a videogravação dia 28 de junho de 2011 faz parte do anexo escolar que descrevemos em parágrafos anteriores e é destinada a alunos matriculados na primeira etapa da EJA. No dia em que a aula foi videogravada, além de Azul, estavam na sala três alunos. Dos três alunos, dois sentavam nas carteiras da frente e um sentava na última carteira do lado direito, próximo ao gradeado da janela, onde permaneceu por todo o horário da aula.

Na parede frontal da sala estava fixo um quadro de acrílico branco no qual a professora escreveu no canto superior esquerdo a data, 28/06/2011, e logo abaixo a seguinte frase: Bom dia, a paz esteja conosco! No mesmo quadro também estavam fixos dois cartazes. Um preso na parte superior do quadro com a frase “Não se usa ss em início de palavras e logo abaixo”, o segundo cartaz produzido em papel madeira, destacando o título “Leitura de palavras com s e ss” e uma divisão em três colunas com as seguintes expressões: s/início; ss/;

s/intercalado. O objetivo deste cartaz era permitir que os alunos colassem fichas produzidas pela professora com palavras grafadas com s e ss e s intercalado, visando posterior leitura.

Ao lado direito do quadro de acrílico havia três cartazes produzidos em cartolina. Os dois cartazes fixos na parte superior da parede frontal tinham como título “Encontro Consonantal e palavras exemplificadoras com as respectivas “famílias” das consoantes estudadas nos encontros consonantais. Por exemplo: Braço – bra, bre, bri, bro, bru.”

Na parte inferior, o terceiro cartaz fixo à parede apresentava rótulos de embalagens com imagens e grafia de palavras que a professora também utilizou para fazer leitura durante a aula. Logo abaixo do quadro de acrílico havia outro cartaz com as letras do alfabeto em maiúsculo e minúsculo. Ao lado esquerdo do quadro havia dois cartazes, também com letras do alfabeto coladas isoladamente, e outro com encontros vocálicos, também grafados em maiúsculo e minúsculo.

Na parede esquerda da sala de aula havia um cartaz no formato de cartola, de onde saíam as seguintes frases: bom dia, desculpe, com licença, boa tarde, por favor e obrigada. Além deste cartaz observamos outros quatro cartazes com epígrafes de autores diversos, também fixos na parede esquerda da sala de aula. Este foi o cenário que encontramos no dia 28 de junho, quando realizamos a videogravação que serviu de base para produção dos dados analisados nesta pesquisa.

Prosseguindo com a análise da prática pedagógica desenvolvida por Azul, optamos por iniciar as discussões analíticas apresentando enunciados referentes à segunda ação didática desenvolvida em sala de aula por Azul. Nessa oportunidade, a professora convida os alunos para realizarem a leitura de palavras grafadas com s e ss que estavam representadas em rótulos de embalagens colados em um cartaz afixado na parede frontal da sala de aula.

No Quadro 17 ilustramos parte dessa ação didática:

Quadro 17 - Leitura de palavras grafadas em rótulos

<p>/... /</p> <p>T53: Azul - O que nós vamos estudar hoje? Vamos ver se vocês conseguem ler isso daqui comigo. ((a professora aponta para um cartaz fixo no quadro com o seguinte título: Leitura de palavras com s e ss)). Vamos lá Flict 4, Vamos Flict 5 , Flict 5, vamos lá Flict 6. ((os alunos continuam em silêncio))</p> <p>T54: Azul - Pode lê sem medo de errar, não tem problema, vamos lá? Lei...</p> <p>T55: Flict 5 - Leitura.</p> <p>T56: Azul - Leitura, de palavras com s e ss. Nós sabemos que no nosso alfabeto nós temos, é..., nós estudamos as familiazinhas básicas né? Famílias do b, ba, be, bi, bo (...) Eu trouxe aqui uma relação de palavras que começam com s. Vê se vocês lembram de alguma que começam com s, tem início com s, (...) Vamos lê isso aqui. ((a professora aponta para um cartaz fixo na parede com alguns rótulos colados e inicia a leitura com o rótulo de sacola.))</p> <p>T57: Azul - Vamos lá, que nome é esse?</p> <p>T58: Flict 6 - Bolsa.</p> <p>T59: Azul - Isso aqui é bolsa? É uma bolsa realmente, mas o nome que tá colocado aqui?</p> <p>T60: Flict 5 - Sacola</p> <p>T61: Azul - Sacola. Esse aqui?</p> <p>T62: Flict 6 - Nioje.</p> <p>T63: Azul - Nissim. O nissim tem dois s ou um s? (...)</p> <p>T64: Azul - De quê é isso aqui? ((O nome do rótulo era SURF))</p> <p>T65: Flict 6 - Sabão em pó.</p> <p>T66: Azul - Sabão né? Aqui.</p> <p>T67: Todos - Santa Clara.</p> <p>T68: Azul - Santa Clara que é um tipo de café e tem também a palavra clássico.</p> <p>T69: Flict 6 - É o Santa Clara é?</p> <p>T70: Azul - É a qualidade dele, clássico. Tem o s também intercalado. ((Em seguida Azul aponta para a gravura de uma sanduicheira com o nome SANSUNG)).</p> <p>T71: Azul - Esse bem aqui é um tipo de, de...</p> <p>T72: Flict 6 - Celular.</p> <p>T73: Azul - De marca também, né, de eletrônico.</p> <p>/... /</p>
--

Fonte: Transcrição da aula videogravada realizada em 28/06/2011.

Como observamos nos enunciados transcritos no Quadro 17, o objetivo de Azul em desenvolver a segunda ação didática proposta para a aula era conduzir a leitura de palavras grafadas com s e ss. A análise dos enunciados, bem como do agir de Azul durante a realização da ação didática explícita do Quadro 17 demonstram que, embora a professora inicie a

atividade instigando a participação dos adolescentes quanto à leitura, dos três alunos que estavam em sala de aula, apenas um, Flic 6, demonstrou interesse em ler as palavras grafadas nos rótulos.

O que nos chama a atenção neste episódio é que Flic 6, o adolescente de 17 anos é analfabeto, não consegue nem escrever seu nome sozinho! No entanto, é o aluno mais motivado em participar da aula. Talvez desejasse correr atrás do tempo em que não aproveitou para crescer intelectualmente. Porém, a professora não aproveita a oportunidade para que verdadeiramente houvesse aprendizado por parte do aluno, visto que o mesmo, ao pronunciar palavras diferentes das que a professora apontava nos rótulos, demonstrava que não sabia ler a palavra na íntegra, mas reconhecia a letra s, que era pauta do estudo naquela manhã.

Assim, ao invés de desenvolver a aula partindo dos erros do aluno flic 6, visando a expansão do aprendizado do mesmo e dos outros, a professora de forma mecânica dá continuidade à aula ignorando as necessidades educativas do aluno e o conhecimento prévio que o mesmo já possuía.

Esta postura possui relação com o método de alfabetizar utilizado por Azul. Estamos nos referindo à concepção tradicional de alfabetizar que parte do estudo das famílias das letras do alfabeto, contribuindo para que o aluno simplesmente repita as sílabas que são ditas pela professora. É o que podemos perceber nas enunciações transcritas no turno 68.

T56: Azul - Leitura, de palavras com s e ss. Nós sabemos que no nosso alfabeto nós temos, é..., nós estudamos as familiazinhas básicas né? Famílias do b, ba, be, bi, bo...

Analisando as enunciações familiazinhas básicas e Famílias do b, ba, be, bi, bo... expressas no turno 56, constatamos que o tema dos mesmos estão relacionados à significação de prática pedagógica eclética. Ou seja, processo de alfabetização com caráter conservador em que os alunos são conduzidos a memorizar e a repetir sílabas contextualizadas de forma mecânica.

Esta concepção de prática pedagógica distancia-se da proposta de Freire (2009) em se alfabetizar respeitando os saberes dos educandos. Nesta perspectiva, é imprescindível que a professora compreenda a relevância dos saberes socialmente construídos que fazem parte do currículo oculto do aluno e leve em consideração estes saberes durante as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ao chegar à escola, o aluno não pode ser considerado como tábua rasa, mas como sujeito que possui experiências de leitura e de escrita antes mesmo de adentrar à sala de aula. Portanto, é preciso que o professor parta da realidade concreta do aluno e relacione o

conteúdo às experiências vividas por ele. Segundo Freire (2009, p. 30) é preciso “[...] estabelecer intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles têm como indivíduos.”

A prática pedagógica precisa ir além da transmissão de um conteúdo sistematizado do saber. Deve possibilitar a superação do conhecimento que se dá em nível de senso comum, bem como a construção de novos conhecimentos, valores e a formação crítica dos alunos frente ao próprio conhecimento, uma vez que o professor deve contribuir para que seus alunos ampliem e reconstruam o conhecimento que já possuem, além de serem capazes de aplicá-los em situações próprias do seu contexto de vida.

Segundo Masetto (2008), a ênfase da prática pedagógica conservadora está relacionada à situação de sala de aula em que os alunos são instruídos e ensinados por meio de procedimentos metodológicos fundamentados em aulas expositivas, bem como em demonstrações realizadas pelo próprio professor, que se considera detentor do conhecimento. Prática pedagógica com esta significação contribui para o distanciamento entre conteúdo e realidade vivida pelos alunos, que devem ser considerados coautores do processo ensino-aprendizagem e não meros expectadores.

A visão de que o processo de alfabetização deve estar pautado no ensino isolado das primeiras letras ou das famílias das consoantes, como por exemplo b-a, ba, b-e, be, etc. deve ser superada pela professora, pois o método sintético de alfabetização que parte das partes para o todo enfatiza apenas a aquisição do código escrito e não o processo de alfabetização da língua escrita, que deve ser o foco da alfabetização significativa.

As transcrições explícitas no Quadro 17 demonstram que durante a leitura das palavras grafadas nos rótulos expostos por Azul, Flic 6 pronunciou inadequadamente algumas dessas palavras, como por exemplo bolsa e Nioje e não sacola e Nissim como estavam grafadas nos rótulos. Relembremos este momento da aula que foi transcrito entre os turnos 57 e 72:

T57: Azul - Vamos lá, que nome é esse?

T58: Flic 6 - Bolsa.

T59: Azul Isso aqui é bolsa? É uma bolsa realmente, mas o nome que tá colocado aqui?

T60: Flic 5 - Sacola

T61: Azul - Sacola. Esse aqui?

T62: Flic 6 - Nioje.

T63: Azul - Nissim. O nissim tem dois s ou um s? (...)

T64: Azul - De quê é isso aqui? ((O nome do rótulo era SURF))

T65: Flic 6 - Sabão em pó.

T66: Azul - Sabão né? Aqui.

A transcrição deste episódio possibilitou compreendermos que Flic 6 ao se referir ao rótulo da sacola fala que o nome escrito era bolsa. Ao perceber o erro do aluno a professora indaga novamente sobre o nome que estava grafado na gravura. Desta vez, outro aluno, Flic 5 lê inadequadamente a palavra: sacola. Compreendemos que a professora não levou em consideração a necessidade de contribuir para que Flic 6 refletisse sobre a dificuldade do aluno em limitar-se à linguagem não verbal, ao ler apenas a gravura, e sua consequente superação, mas opta por continuar a leitura verbal, quando mais uma vez o erro se repete.

Desta feita, como as palavras grafadas no rótulo indicado pela professora neste momento eram Nissim e Surf, como percebemos sua afirmação nos turnos 63 e 66, mas o aluno pronuncia Nioje, um alimento conhecido por grande parte dos adolescentes, e sabão em pó, marca de um sabão em pó denominado SURF.

No entanto, percebemos que Azul novamente ignora os erros do aluno, dando ela mesma a resposta da primeira palavra, Nissim, e na segunda palavra repete o erro do aluno ao pronunciar a palavra sabão, haja vista que a palavra grafada no rótulo era SURF.

Ao analisarmos os enunciados, concluímos que a aula desenvolvida por Azul caracteriza-se pela dicotomia entre sujeito e objeto do conhecimento, pois a linguagem que ela empregou em sua prática pedagógica reduziu o processo de ensino e de aprendizagem ao experimento observável e repetitivo por parte dos alunos, fato que manteve a passividade e inviabilizou a criticidade por parte dos mesmos. Flic 6 nem ao menos tomou conhecimento de que havia pronunciado inadequadamente as palavras sacola, Nissim e Surf, mas foi conduzido a apenas ouvir e repetir as palavras que a professora lia.

Distanciando-se desta postura, compreendemos que as professoras que atuam em medida socioeducativa devem reconhecer os momentos em que os adolescentes estão em sala de aula como oportunidade de crescimento e mudança. Para tanto, é imprescindível que se aplique uma prática pedagógica que priorize o desenvolvimento global do aluno. Ou seja, leve em consideração a importância de sua formação cognitiva e pessoal. Nesta perspectiva, a professora não impõe o conhecimento, mas medeia a formação do aluno.

A análise das transcrições nos permitiu identificar a relação hierárquica existente entre a professora e os alunos, uma vez que a mesma nega a voz do conhecimento que o aluno já possuía, mas como relação colaborativa, respeitosa, que valoriza o crescimento mútuo. Ao assumir papel de par mais experiente, a professora deveria compreender que no processo de alfabetização é imprescindível considerar o conhecimento prévio do aluno, fazer relação deste com a linguagem escrita trabalhada em sala de aula, e ainda como esta faz parte do cotidiano

dos alunos nos diversos contextos sócio-histórico-culturais. Isto porque a leitura e a escrita não se limitam à codificação e decodificação de letras, sílabas ou palavras, como as lidas por Azul nos rótulos. Mas como fenômenos que exigem habilidade de compreensão sobre o que se lê e escreve como manifestação do pensamento.

Com base nas características elencadas na revisão de literatura que fundamentaram a análise desta pesquisa, afirmamos que a prática pedagógica desenvolvida por Azul está atrelada à significação de prática pedagógica em que o enfoque não está em considerar a aula como processo que facilite a transformação permanente do pensamento, de atitudes e de comportamentos dos alunos, como afirma Gomez (1991), mas na visão mecanicista de desenvolver o processo ensino-aprendizagem.

Compreendemos que durante a realização de ações didáticas em sala de aula, o diálogo estabelecido pelo professor é artefato fundamental para que o aluno tenha a oportunidade de identificar suas dificuldades educacionais, bem como superá-las, pois é por meio da interação dialógica que professores e alunos percebem-se seres inacabados e relacionam criticamente conhecimento e valores com o mundo e a sociedade em que estão vivendo.

A ausência da interação dialógica entre Azul e seus alunos foi um dos fatores que motivou a reflexão crítica compartilhada na videoformação que teve como base a análise da aula videogravada ministrada por Azul. Nesse momento, embora a professora discursse que desenvolve prática pedagógica objetivando participação ativa do aluno, bem como sua formação crítica, a mesma enuncia, diante dos questionamentos produzidos na videoformação, que inibe a participação dos alunos ao dar ela mesma as respostas que deveriam ser dadas por eles. Vejamos esta afirmação na transcrição em destaque no Quadro 18.

Quadro 18 - Discussão acerca da necessidade dialógica em sala de aula

/.../

T74: Salmon - Que visão de homem e sociedade a prática pedagógica que você vem desenvolvendo ajuda a construir? Que tipo de cidadão?

T75: Azul - A gente trabalha com a intenção que o aluno não seja só passivo, mas que ele seja ativo. Que a gente ouça o aluno, valorize né? Ou seja, formar o cidadão crítico. Não só receber, mas também ter voz, falar, questionar.

T76: Salmon - Você acha que ouviu os alunos ali na aula?

T77: Azul - Eu fiz perguntas, eu questionei. Só que como eu vi que eles tinham dificuldade, aí eu ajudei, né. Mas eu estimei um pouco. Mas eu acho assim, você não pode principalmente na série deles, essa questão de leitura, é muito assim, lento. Então, você não pode esperar a resposta pronta, esperar que saia a resposta. Você tem que puxar um pouco, facilitar.

T78: Salmon - Como é esse facilitar?

T79: Azul - Tipo assim, eu faço uma pergunta, eu vejo que o aluno quer falar, às vezes ele tá assim intimidado, tá com medo de errar, entendeu? Às vezes eu termino respondendo eu mesma.

/.../

T80: Salmon - A experiência de vida deles foi instigada naquela aula pra que eles pudessem participar mais efetivamente?

T81: Azul - Como assim?

T82: Salmon - Você conseguiu instigar a participação a partir da experiência de vida deles? Por exemplo: Quando você mostrou os rótulos, mostrou, por exemplo, o rótulo da sacola. Aí o Flic 6 disse assim: bolsa. Você ouviu quando ele disse bolsa?

T83: Salmon - Por que você acha que ele falou bolsa?

T84: Azul - Talvez porque é o que ele vê. Ele conhece como bolsa.

T85: Salmon - Talvez ele tenha falado bolsa porque ele não sabia lê. Então ele relacionou o objeto com as palavras que estavam sendo trabalhadas por você com som de s. Acho que você poderia perguntar se a palavra bolsa que ele falou começava com s, e ao escrevê-la ele iria perceber que bolsa começa com outra letra, que também poderia ser trabalhada na aula. (...) o diálogo é uma ferramenta muito importante pra gente usar em sala de aula, embora a questão de se usar recursos aqui seja limitada, mas a linguagem, a forma como você dialoga com eles. Um diálogo em que eles participem, quando você instiga e ouve o que eles falam, ou quando você parte da fala espontânea deles. Então a forma como você dialoga é muito importante, tanto pra reflexão sobre as dificuldades deles como pra que vocês superem juntos essas dificuldades.

T86: Azul - Ok, entendi.

/.../

Fonte: Transcrição da videoformação realizada em 05/07/2011.

Os enunciados transcritos no Quadro 18 tornam possível perceber que desenvolver prática pedagógica pautada no diálogo crítico, no respeito à participação ativa do aluno durante as aulas é uma dificuldade de Azul. Sua intenção de facilitar a participação dos alunos e romper com a timidez dos mesmos, dando ela mesma as respostas de seus próprios questionamentos é uma concepção que diverge da proposta de prática pedagógica que permite

ao aluno confiar em si mesmo e vivenciar a relação dialógica com o professor e com seus colegas. Isto porque o aluno é estimulado a assumir postura passiva na aula, o que o impede de refletir criticamente sobre a temática trabalhada pela professora e vislumbrar possibilidade de produção de conhecimento e de transformação real.

Durante a reflexão compartilhada, Azul, ao justificar o caráter antidialógico de sua ação, afirma que os alunos possuem limitações na leitura, o que os impede de dar respostas aos seus questionamentos, como podemos perceber no turno 54.

T77: Azul - Eu fiz perguntas, eu questionei. Só que como eu vi que eles tinham dificuldade, aí eu ajudei, né. Mas eu estimulei um pouco. Mas eu acho assim, você não pode principalmente na série deles, essa questão de leitura, é muito assim, lento. Então você não pode esperar a resposta pronta, esperar que saia a resposta. Você tem que puxar um pouco, facilitar.

Compreendemos que o fato do aluno ter dificuldade na leitura de forma nenhuma pode ser visto pela professora como entrave para que ele participe ativamente da aula. Suscitar questionamentos contextualizados com a realidade do aluno, como por exemplo a leitura dos rótulos, embora a partir da imagem dos mesmos, e estimulá-lo a refletir e posicionar-se diante de seus erros são ações que, se trabalhadas intencionalmente e cotidianamente, contribuirão para que os alunos saiam da inércia e mergulhem no mundo da reflexão e da perspectiva de mudança.

Compreendemos que as enunciações: “Essa questão de leitura, é muito assim, lento. Então você não pode esperar a resposta pronta”, que estão expressas no turno 77 também evidenciam sentido de pressa. A leitura do texto foi a primeira ação didática que a professora realizou em sala de aula, portanto, Azul precisava concluir a ação didática, até porque ainda havia outras três ações didáticas a serem desenvolvidas, e era necessário cumprir o cronograma traçado para aquele dia. Portanto, a dificuldade de leitura que os alunos tinham era vista pela professora como obstáculo para a conclusão da atividade. Não havia tempo para esperar a participação dos alunos, ela tinha pressa! O que comprometeu significativamente o crescimento dos alunos.

Esta compreensão nos leva a perceber a preocupação com os procedimentos metodológicos que Azul expressa ao desenvolver a prática pedagógica, o que caracteriza significação de prática pedagógica tecnicista, pois a professora não leva em consideração a importância da postura ativa crítica do aluno, e nem se preocupa em possibilitar a superação da dificuldade de leitura dos alunos por ela identificada, visto que seu foco está em concluir a ação didática planejada, que se limitou à mera leitura das palavras dos rótulos.

Diante dessa postura de Azul, compreendemos o problema discutido por Perez Gomez (1998) com relação à prática pedagógica tecnicista. Ou seja, quando o professor preocupa-se com a aplicação dos procedimentos metodológicos não desenvolve a capacidade de enfrentar a natureza dos fenômenos educativos, haja vista que a sala de aula é caracterizada por complexidade e singularidade, como por exemplo, o analfabetismo identificado em Flicl 6.

Destacamos que as enunciações de Azul transcritas no turno 75 evidenciam contradição entre o discurso e a prática da mesma. Vejamos o que ela afirma ao responder ao questionamento sobre a visão de homem e sociedade que a prática pedagógica por ela desenvolvida estava ajudando a construir:

T75: Azul - A gente trabalha com a intenção que o aluno não seja só passivo, mas que ele seja ativo. Que a gente ouça o aluno, valorize né? Ou seja, formar o cidadão crítico. Não só receber, mas também ter voz, falar, questionar.

Como observamos, Azul afirma que desenvolve a prática pedagógica com objetivo de que o aluno não seja só passivo, mas ativo. A professora destaca ainda em seu enunciado a importância de ouvir o aluno, de valorizá-lo, de contribuir para sua formação de cidadão crítico, não apenas recebendo o conteúdo transmitido, mas também tendo voz, por meio da fala e de questionamentos.

A análise da aula videogravada evidencia que a professora não reconhece que a liberdade de expressão e a reflexão compartilhada contribuem para que os alunos sintam-se corresponsáveis por sua própria aprendizagem, embora ela considere que trabalha com a intenção de que o aluno não seja apenas passivo.

Dessa forma, afirmamos que a prática pedagógica desenvolvida por Azul possui caráter eclético porque a aula que ela desenvolve não contribui para a superação de dificuldades de aprendizagem e de conhecimentos que provêm do senso comum, e nem para expansão destes, pois as ações didáticas que nela são realizadas ocorrem de forma mecânica e acrítica com foco na transmissão de conteúdo e de valores culturalmente acumulados, não importando as relações afetivas dos alunos enquanto sujeitos que devem ser envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A forma mecanicista com que a aula desenvolve-se pode ser identificada a partir de metodologia utilizada por Azul em sala de aula, quando a professora realizou leitura expositiva em três das quatro ações desenvolvidas na aula videogravada. Melhor explicitando, relembramos que a aula teve início com a leitura de um texto reflexivo, em seguida Azul

conduziu a leitura das palavras grafadas nos rótulos. Durante a terceira ação didática Azul auxiliou os alunos na confecção de um cartaz com fichas que eram lidas antes e depois da colagem, e por fim, os alunos responderam algumas questões escritas, com base no conteúdo trabalhado em sala de aula.

A atuação de Azul, nesse cenário, apresentou características de professor centralizador, detentor e reproduzidor do conhecimento, e que age de forma indiferente às necessidades educativas e às peculiaridades de seus alunos. Sua prioridade em desenvolver a prática pedagógica revela-se como preocupação em realizar ações didáticas, e a mesma não faz relação entre o conteúdo transmitido por meio dessas ações didáticas e o currículo oculto dos alunos. Ou seja, a mera transmissão do conteúdo não possibilita a expansão do conhecimento que o aluno já possui, bem como sua participação ativa e crítica.

Os alunos, diante dessa situação, atuam como sujeitos passivos e são considerados mero receptores de conhecimentos e impossibilitados de interagir de forma crítica e criativa com a professora e com os colegas de turma em busca da produção colaborativa do conhecimento.

A forma monológica com que a professora desenvolveu as ações didáticas durante a aula videogravada também é característica de prática pedagógica eclética, haja vista que a professora não se empenha em promover questionamentos junto aos alunos, que possibilite reflexão crítica por parte deles, bem como o crescimento compartilhado, mas contribui para que o aluno apenas escute e reproduza as informações transmitidas por ela, como por exemplo, repetir a leitura das palavras escolhidas e lidas pela professora.

Caminhando para a conclusão da análise dos ventos discursivos e ventos práticos de prática pedagógica desenvolvida pelas professoras Rosa e Azul, apresentamos na sequência o Quadro 19 com a síntese da prática pedagógica desenvolvida pelas duas partícipes.

Quadro 19: Síntese da prática pedagógica desenvolvida por Rosa e Azul.

DIMENSÕES ANALISADAS	ROSA	AZUL
AULA	Focada na execução mecânica de ações didática impossibilitando a criatividade e criticidade por parte do aluno durante a realização dessas ações.	Imposta, não negociada e focada na transmissão do conhecimento porque os alunos são levados a ouvir e a executar as ações desenvolvidas predominantemente pela própria professora.
ALUNO	Não compreendido como crítico e reflexivo, mas é conduzido pela professora a agir de forma passiva diante das ações didáticas desenvolvidas em sala de aula.	Assume postura passiva diante das ações didáticas propostas que a professora desenvolve e é fadado a permanecer com as dificuldades de aprendizagem que possui.
PROFESSOR	Prioriza a execução de ações didáticas diversificadas em sala de aula e limita a participação criativa e crítica do aluno.	Ignora a participação do aluno e não valoriza seu conhecimento prévio, nem sua necessidade de superação de dificuldades.
DIÁLOGO	Desenvolve-se de forma monológica por não possibilitar que o aluno dialogue com os pares durante a realização das ações didáticas.	Caracteriza-se pela postura monológica com que a professora conduz as ações didáticas não permitindo que o aluno expresse opinião diante da transmissão do conteúdo, ignorando o potencial que o diálogo crítico possui em possibilitar a superação de dificuldades de aprendizagem que o aluno expõe verbalmente.

Fonte: Produção da pesquisadora com base na análise dos dados.

Diante desta síntese, fruto da análise por nós realizada, afirmamos que a prática pedagógica desenvolvida tanto pela professora Rosa quanto pela professora Azul apresentam características predominantes de prática pedagógica eclética, pois as ações por elas realizadas em sala de aula evidenciam postura de professoras centralizadoras e reprodutoras do

conhecimento, que negam a dialogicidade como essência da educação libertadora que os adolescentes infratores precisam conhecer, e por ministrarem aula com foco no desenvolvimento mecânico de procedimentos metodológicos conduzem os alunos à manutenção da postura passiva.

A prática pedagógica desenvolvida em contexto socioeducativo deve partir da premissa que a sala de aula é espaço de vivência, de contradição e de transformação de discurso, de prática e de vidas. A professora nesse cenário deve assumir postura de quem busca atender as especificidades de seus alunos, e que vislumbre a formação cidadã destes como fruto de prática pedagógica que valoriza a interação, o diálogo, a participação crítica e ativa, bem como a produção compartilhada de conhecimento.

Compreendemos, ainda, a necessidade das professoras partícipes desta pesquisa ressignificarem o tema de prática pedagógica por elas enunciado. Ou seja, não compreendê-la como aspecto meramente metodológico do processo ensino-aprendizagem, mas como atividade social que articula saberes pedagógicos, específicos e experienciais em busca de transformação de realidades alienadas e fossilizadas. Para tanto, é mister que as mesmas estejam abertas ao diálogo que se fundamenta na linguagem verbal não apenas objetivando comunicação, mas como instrumento e resultado que afeta as funções psicológicas superiores dos alunos ao influenciar a psique, bem como o comportamento dos mesmos.

Nessa perspectiva, os alunos não serão considerados meros expectadores de aulas planejadas e ações executadas pelas próprias professoras, mas como coautores, com possibilidade de questionamento, de criticidade, de transformação e de uma nova compreensão de como agir dentro e fora da escola, dentro e fora do CEM, dentro e fora da sociedade.

A análise que realizamos caracteriza a prática pedagógica das professoras Rosa e Azul como prática pedagógica eclética. Ou seja, com significação de prática conservadora e tradicional. No entanto, a análise de algumas enunciações proferidas nos discursos das professoras, como a intenção de desenvolver prática pedagógica intencionando a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem, bem como sua formação cidadã crítica, além da superação de aulas que se desenvolvem utilizando apenas o livro didático e o quadro de acrílico como recursos metodológicos, nos permitiram perceber características da prática pedagógica crítica, o que pode evidenciar futura migração da prática pedagógica eclética para prática pedagógica crítica.

Em seguida destacamos momentos na pesquisa em que evidenciamos características de um dos princípios que adotamos nesta pesquisa, o princípio da dupla função: pesquisa-formação.

4.3 Ventos da pesquisa que evidenciam formação

Quando estudávamos os princípios basilares da Pesquisa Colaborativa consideramos a possibilidade de realizar este trabalho investigativo oportunizando desenvolvimento mútuo tanto para nós, quanto para as professoras que aderiram à pesquisa. Assim, adotar o princípio da dupla função: pesquisa-formação nos permitiu interagir com o objetivo de estudo, bem como refletir acerca da possibilidade de transformação das práticas cristalizadas, isto porque fomos constantemente desafiadas a refletir sobre nossas ações, revendo concepções e teoria internalizadas, além de converter os questionamentos resultantes do processo formativo em produção de conhecimento científico.

Destacamos nesta seção três momentos em que o princípio da dupla função: pesquisa-formação, possibilitou por meio do processo formativo a expansão no processo de reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida no CEM. Para tanto, demonstramos episódios do segundo e do terceiro encontro colaborativo, bem como da sessão reflexiva teórica.

No Quadro 20 apresentamos episódio em que identificamos expansão quanto à importância da colaboração no cenário educacional.

Quadro 20 - Discussão compartilhada sobre colaboração

/.../

T87: Salmon - Houve resistência à colaboração em algum momento no filme? Se houve, quais as consequências para o grupo?

T88: Rosa - Teve sim, no início, toda a comunidade estava contra a ideia de Flick. Isso porque eles sofreram prejuízo quando ele criou um objeto para acelerar a colheita, e acabou por espalhar toda a colheita já feita que seria a oferta para os gafanhotos. Então, quando ele falou que iria atrás de outros insetos na cidade pra ajudá-los, a proposta foi logo aceita. Não por acreditarem em seu potencial, mas pra se livrarem dele. Ele via outra saída, eles não. /.../

T89: Azul - É interessante vê vocês falarem e aí eu fico pensando quando muitas vezes a gente tem vontade de fazer alguma coisa diferente na escola, mas muitas pessoas não acreditam, não colaboram, só criticam e aí nós ficamos sempre na mesma.

T90: Salmon - Isso pode acontecer mesmo. Muitas vezes vemos outras possibilidades, mas os outros podem não ter a mesma visão que nós. Aí é que entra a colaboração, quando nós ajudamos os outros a pensar e agir de forma diferente a partir do momento em que nós ousamos dar oportunidade pra mudança.

T91: Rosa - Pensando nisso, eu lembrei da parte final que eles se unem dando as mãos para encarar os gafanhotos. Eles não estavam mais só, um ajudou o outro, fizeram uma grande corrente. E eles venceram. Então nós também podemos dar as mãos na escola e tentar mudar o pensamento daqueles que não querem colaborar. Na escola a colaboração, a união faz a força, e nós podemos superar as dificuldades que aparecem. Se todo mundo fizesse assim era diferente. Muitas vezes também a gente vê que o adolescente já chega na sala desmotivado, não tem vontade de estudar, e a gente não colabora, não procura conquistar este aluno, aí ele sai de lá pior do que entrou. Muitas vezes não faz nem uma atividade mesmo, não quer nem voltar pra sala de aula. Mas eu sei que se a gente colabora, a coisa muda.

T92: Salmon - É, e nós precisamos entender que nossa clientela é um pouco diferenciada da que normalmente encontramos nas escolas aí fora. Muitos deles nunca tiveram estímulo por parte da família para estudar. O consumo de drogas pode ter comprometido o desenvolvimento cognitivo, muitos não dão importância para a educação, então nós precisamos trabalhar em sala de aula, de forma que estas dificuldades sejam superadas. E para isso é imprescindível que eles se envolvam no processo através da prática pedagógica colaborativa.

T93: Azul - É verdade, mas eu acho que pra essa colaboração acontecer a gente precisa agir de forma diferente da que agimos hoje.

Fonte: Segundo Encontro Colaborativo realizado em 29/04/2011.

As transcrições expostas no Quadro 20 apresentam fragmentos da discussão compartilhada acerca da colaboração que ocorreu no Segundo Encontro Colaborativo. Nessa oportunidade mediamos a discussão tomando como base questionamentos que abordavam o sentido de colaboração externalizado no filme “A vida de insetos” que havíamos assistido anteriormente. O objetivo desse encontro foi discutir a diferenciação entre colaboração e cooperação, bem como oportunizar que relacionássemos a proposta de colaboração evidenciada no filme e em estudos teóricos, com a possibilidade das professoras desenvolverem prática pedagógica colaborativa.

Compreendemos a partir das enunciações de Azul expressas no turno 89, que embora a mesma sintasse desejosa de colaborar no contexto escolar agindo criativamente, a professora

demonstra sentir-se intimidada com o descrédito e com as críticas que sofre na escola. No entanto, estruturamos nosso discurso para pontuar que os conflitos são inerentes ao convívio social e que a colaboração é uma ferramenta significativa para ajudar outros profissionais a pensar e agir diferente quando tomamos a iniciativa de mudar as práticas que rotineiramente desenvolvemos.

No processo de discussão, percebemos a compreensão e a aceitação de Rosa quanto à relevância da colaboração quando a professora enfatiza que de igual modo como observara no filme, a colaboração no contexto escolar é vista como sinônimo de união que permite a superação de dificuldades. Em especial, Rosa destaca a dificuldade que os adolescentes demonstram com relação ao interesse pelos estudos, inclusive em realizar as atividades propostas pela professora em sala de aula. Porém, a reflexão acerca da colaboração possibilitou que Rosa compartilhasse a compreensão da necessidade de transformação do agir das professoras que atuam no CEM. Ou seja, no turno 91 Rosa enuncia que percebe a prática pedagógica colaborativa como possibilidade de mudança, vejamos:

T91: Rosa - (...) Na escola a colaboração, a união faz a força, e nós podemos superar as dificuldades que aparecem. Se todo mundo fizesse assim era diferente. Muitas vezes também a gente vê que o adolescente já chega na sala desmotivado, não tem vontade de estudar, e a gente não colabora, não procura conquistar este aluno, aí ele sai de lá pior do que entrou. Muitas vezes não faz nem uma atividade mesmo, não quer nem voltar pra sala de aula. Mas eu sei que se a gente colabora, a coisa muda.

A expansão acerca da compreensão de prática pedagógica colaborativa expressa por Rosa permite que Azul sinta-se motivada a sair da inércia e tome a iniciativa de propor mudança na postura das colegas de profissão, o que evidencia rejeição à significação conservadora de desenvolver prática pedagógica e sinalização de superação do problema identificado pelas professoras durante a discussão e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de seus alunos.

A partir da análise do episódio transcrito no Quadro 20, percebemos que o engajamento das partícipes na negociação de sentidos compartilhados e de novas significações de colaboração no contexto escolar ocorreu por intermédio do diálogo crítico propiciado no processo discursivo, resultando em desenvolvimento profissional mútuo, haja vista que as enunciações analisadas evidenciaram discurso de profissionais conscientes de seu agir, bem como da necessidade de mudança deste agir.

Prosseguindo com o processo analítico, destacamos que durante o processo formativo que oportunizamos neste trabalho investigativo tínhamos que possibilitar

aprendizagem não somente de conteúdos específicos, tais como colaboração, reflexão crítica, adolescência, mas também de nova compreensão de como agir em sala de aula com base em novos significados de prática pedagógica.

Exemplificamos no Quadro 21 o episódio em que promovemos discussão acerca da necessidade de desenvolvermos a reflexão crítica em nosso agir profissional, bem como a análise de nossa própria prática à luz de significações postas na literatura, como o estudo realizado na obra de Liberali (2008) dia 19 de maio de 2011.

Quadro 21- Discussão compartilhada sobre colaboração

/... /

T94: Salmon - Diante da leitura, quais foram os valores transmitidos?

T95: Laranja - Só com o que a gente leu já fez grande diferença. A leitura é muito significativa, eu aprendi muito, e pra mim, os valores transmitidos foram autonomia, reflexão crítica, colaboração, respeito pelo aluno e também compromisso com a educação.

T96: Rosa - Pra mim, um valor transmitido foi justamente a importância da gente tá sempre refletindo, não fazer a coisa de qualquer jeito. Pegar o planejamento e ver se aquela atividade combina com o objetivo, se eu tô conseguindo envolver os alunos na aula. Porque uma das grandes dificuldades que eu vejo aqui na escola, é conseguir conquistar o aluno pra ele se envolver na sala de aula, querer participar da aula até o final. Pra isso, é preciso que a gente reflita durante a aula e depois também procurando mudar o que não deu certo.

T97: Salmon - Então quais os tipos de conhecimento que foram abordados na leitura e qual a contribuição destes para o agir em sala de aula?

T98: Rosa - Eu gostei muito quando ela diferenciou os tipos de reflexão. Deixa eu ver, técnica, prática e crítica. Pra mim, eu acho muito importante a crítica, porque é ela que estimula a gente a pensar, e sair do lugar, entender que mudar que é preciso. Achei interessante essa diferenciação entre os tipos de reflexão porque a gente sabe que reflete, mas não sabe diferenciar e nem a importância de cada uma delas. Eu gostei muito quando ela explica melhor o que é reflexão crítica. Eu até anotei aqui. Deixa eu ver: É quando você é capaz de analisar sua realidade sociocultural e também se preocupar com a transformação dessa realidade. Então refletir assim é observar o contexto que nós estamos e as necessidades de mudança que precisam acontecer na sala de aula.

T99: Salmon - Não só observar, mas agir pra que essas mudanças aconteçam, porque senão deixa de ser crítica.

T100: Verde - É porque não basta só a gente refletir. Tem que agir, e esse agir é tentar transformar a realidade.

T101: Azul - É, eu também acho que um dos pontos importantes deste estudo foi compreender um pouco o que é realmente essa reflexão crítica, como ela acontece. Eu particularmente nunca tinha ouvido falar de reflexão dessa forma. Mas agora eu vejo que é através dela que realmente nos tornamos cidadãos, porque a gente reflete e acaba mudando.

Movida pela compreensão de nosso papel de pesquisadora-formadora e pelo objetivo de propiciar contexto para reflexão, negociação, expansão e transformação, realizamos o questionamento transcrito no turno 94 na intenção de que as partícipes repensassem sobre os valores transmitidos por Liberali (2008), e a relação desses valores com a prática pedagógica que as professoras colaboradoras desta pesquisa desenvolvem.

Nessa perspectiva, a enunciação de Rosa expressa no turno 96 revela compreensão da importância de se desenvolver continuamente a reflexão crítica, visando desenvolver aulas que conquistem o envolvimento dos alunos. Percebemos ainda nas enunciações de Rosa que a mesma reconhece o potencial da reflexão crítica para que o professor analise sua prática e sinta-se motivado a promover mudança em seu agir, superando os entraves da prática pedagógica que desenvolve.

Estas enunciações revelam que a partir do estudo teórico que realizamos, Rosa reconhece o processo reflexivo como imprescindível para sua própria maneira de agir e de intervir no processo de ensino e de aprendizagem que desenvolve com seus alunos. Ou seja, é por meio da reflexividade crítica que o professor compreende a prática pedagógica que desenvolve e a relação desta prática com o desenvolvimento de seus alunos, e analisa as questões que deseja transformar.

A expansão de significados também é compreendida a partir das enunciações proferidas na sessão reflexiva teórica quando convidamos as partícipes a se engajarem no diálogo reflexivo acerca da contribuição dos conhecimentos abordados na leitura para o agir delas em sala de aula, conforme demonstramos no turno 97. Assim, Rosa interage ao enunciar a importância da expansão de conhecimento acerca dos tipos de reflexão expostas na leitura e a relação entre reflexão crítica e possibilidade de transformação de realidades, como por exemplo, em sala de aula.

Mobilizada por meio da linguagem usada como instrumento de mediação, enriquecemos a discussão frisando que a reflexão crítica não está atrelada apenas ao fenômeno observável, idealizado, mas como ferramenta que possibilita transformação quando realmente agimos. Ou seja, não basta observar os contextos, as dificuldades, as necessidades dos alunos, mas refletir e tomar decisões que produzam transformação de postura, de ensino, de realidades.

As enunciações expressas por Verde no turno 100 e por Azul no turno 101 demonstram que a discussão propiciada nesse momento estabeleceu oportunidade para que ocorresse expansão de sentidos e compartilhamento de significados acerca da reflexão crítica. Este fato é compreendido a partir dos exemplos que damos em seguida:

T100: Verde - É porque não basta só a gente refletir. Tem que agir, e esse agir é tentar transformar a realidade.

T101: Azul - É, eu também acho que um dos pontos importantes deste estudo foi compreender um pouco o que é realmente essa reflexão crítica, como ela acontece. Eu particularmente nunca tinha ouvido falar de reflexão dessa forma. Mas agora eu vejo que é através dela que realmente nos tornamos cidadãos, porque a gente reflete e acaba mudando.

A enunciação expressa por Verde evidencia sua compreensão quanto à necessidade do agir do professor para que realidades sejam transformadas. Azul, por sua vez, expande o sentido de reflexão crítica ao destacar que apesar de não ter conhecimento deste tipo de reflexão, a partir das discussões compartilhadas a mesma passa a compreender que é por meio da reflexão crítica que o ser humano muda suas ações e se reconhece enquanto cidadão.

A necessidade de mudança por parte das professoras que atuam no CEM foi foco de outro momento que ocorreu no processo formativo da pesquisa e que privilegiou o exercício da reflexividade sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras colaboradoras desta pesquisa. Desta feita, as discussões ocorreram durante a realização do Terceiro encontro Colaborativo realizado dia 10 de junho de 2011, quando contamos com a participação das seis colaboradoras da pesquisa.

Durante este encontro participamos de uma palestra ministrada por uma psicóloga que abordava a temática “Adolescência, adolescentes infratores e escola”. Após a palestra, a psicóloga convidada projetou uma seleção de cenas do filme intitulado “O Triunfo”. Este filme enfatizava a forma dinâmica como um professor de uma escola pública desenvolvia aulas para adolescentes que não demonstravam interesse pelos estudos.

Na sequência apresentamos no Quadro 22 transcrições deste episódio:

Quadro 22- Discussão compartilhada sobre adolescência e educação

<p>/.../</p> <p>T102: Salmon - No filme que acabamos de ver, o professor protagonista utilizou algumas estratégias para superar as dificuldades que encontrou em sala de aula; e nós, o que podemos fazer para desenvolver uma prática pedagógica que também supere as dificuldades que fazem parte do dia a dia da sala de aula?</p> <p>T103: Rosa - Aula significativa pra eles, porque a aula sem ser motivada, assim... eles não veem significado para vida deles.</p> <p>T104: Salmon - E o quê que impede da gente fazer isso? Ou seja, realizar aulas mais significativas pros alunos? Porque não adianta só discutir, é preciso colocar em prática.</p> <p>T105: Azul - É, fala e na hora da prática... Eu acho que é porque essa dinâmica, essa forma de fazer diferente dá trabalho né. Além de dá trabalho, às vezes não tem muitos recursos e isso parte de nós mesmos, nós somos tradicionais. A gente não tem essa liberdade de fazer diferente.</p> <p>T106: Rosa - É, mas eu penso na gente mesmo Azul. A gente na sala de aula. Essa questão do hap. Na aula é importante cantar, dançar, brincar. ((Rosa reportou-se a uma estratégia usada pelo professor no filme para conseguir a participação dos alunos nas aulas)).</p> <p>T107: Azul - A questão do hap já foi trabalhada em sala de aula, eles mesmos criaram o hap..</p> <p>T108: Salmon - Mas tudo que fazemos em sala de aula precisa ter um objetivo. Não é criar um hap por criar, é preciso usar estratégias diferentes sim, mas pensar no por que.</p> <p>T109: Rosa - É e o aluno aqui do CEM precisa de estímulo, de aulas criativas, dinâmicas. Eu acho!</p> <p>T110: Salmon - Então vocês concordam que mudar é necessário?</p> <p>T111: Todas - Com certeza.</p> <p>T112: Salmon - E o que é necessário para mudar?</p> <p>T113: Rosa - Eu acho que começar, porque essa mudança é possível e é necessária, não amanhã, hoje, porque se você ficar sempre pensando amanhã, amanhã, nunca vai chegar esse amanhã e ai vai sempre ficar na mesmice. É preciso consciência de mudança.</p> <p>/.../</p>
--

Fonte: Terceiro Encontro Colaborativo realizado em 10/06/2011

Após a palestra ministrada pela psicóloga convidada mediamos discussão compartilhada objetivando discutir as necessidades específicas dos alunos internos no CEM, bem como oportunizar novas compreensões acerca da adolescência e da necessidade das professoras que atuam nessa instituição agir em sala de aula de forma crítica e criativa.

Assim, ao nos reportar às cenas projetadas no filme, formulamos questionamentos adequados que possibilitassem condição para expansão da compreensão de se desenvolver prática pedagógica que superasse as dificuldades inerentes ao dia a dia da sala de aula.

Ao interagir com o primeiro questionamento que realizamos, Rosa aponta a realização de aulas significativas como solução para superação das dificuldades que ela

encontra em seu cotidiano. Em seu enunciado transcrito no turno 103, Rosa relaciona aulas motivadas com aprendizagem significativa para a vida dos adolescentes.

Quando propiciamos reflexão acerca da necessidade das professoras colocarem em prática a teoria discutida, Azul afirma em seu enunciado que aliar teoria e prática, ou seja, agir de forma diferente em sala de aula é uma dinâmica que dá trabalho, e além das professoras não contarem com recursos para que este fato ocorra, a professora enfatiza que o tradicionalismo com que nos apropriamos ao longo da escolaridade e do trabalho docente é outro empecilho para que a prática pedagógica compromissada com desenvolvimento dos alunos ocorra.

Contra argumentando o posicionamento de Azul, no contexto discursivo Rosa enuncia a necessidade da reflexão do professor a respeito de seu agir em sala de aula e destaca a realização de ações didáticas dinâmicas que contribuam para a participação ativa e crítica dos alunos. Neste momento, expandimos a compreensão de que as ações didáticas desenvolvidas em sala de aula precisam ter um objetivo, não podem ser realizadas só por realizar. Elas precisam ter coerência com a produção do conhecimento e com o processo de desenvolvimento dos alunos.

As enunciações proferidas pelas partícipes nesse encontro revelam que de fato elas estão refletindo sobre sua prática pedagógica com base nos questionamentos, nas colocações que realizamos e nas referências que fundamentaram os estudos teóricos. Assim, compreendemos que o objetivo de contribuir para que refletíssemos criticamente durante o processo formativo desenvolvido concomitantemente com a pesquisa fora alcançado, haja vista que o discurso das professoras partícipes revela que elas repensam suas práticas e prospectivam a necessidade de mudança para que haja relação entre a prática pedagógica desenvolvida no CEM e o desenvolvimento integral dos adolescentes internos nesta instituição.

Diante das questões discutidas nesta dissertação, na sequência apresentamos a seção conclusiva deste trabalho investigativo.

5 UMA PAUSA NESTES VENTOS QUE ABREM CAMINHO PARA OUTROS CATAVENTOS

O todo do movimento simboliza o trabalho de teor colaborativo articulado, sinérgico e sincrônico, sendo traduzido como vida, haja vista, que vida é puro movimento e que aqui é expresso na prática pedagógica cotidiana dos sujeitos.

Pllyana Jericó.

Nas considerações iniciais desta dissertação destacamos brincadeiras que fizeram parte de nossa adolescência. Quando chovia, momento raro em nosso Estado, não era possível que brincássemos do pega ou do queima, nossas brincadeiras prediletas. Então era preciso buscar outras formas de diversão.

Assim, montar um cata-vento com cartolina, tachinha, talo de mamoeiro e sentar à porta para vê-lo girar movido pelo vento da chuva era nossa primeira opção na relação de brincadeiras a serem realizadas dentro de casa.

Esses momentos também eram agradáveis, porque ao vermos o movimento do cata-vento tínhamos a sensação de superação de dificuldade e por percebermos o resultado positivo de nossa criação. Isto porque, alguns fatores contribuía ou não para que o cata-vento pudesse girar. A presença do vento não era suficiente para este fenômeno, era preciso também escolher o papel adequado para sua construção, fazer cortes precisos, além de prender corretamente o cata-vento no talo do mamoeiro, que por natureza era receptível ao furo do pequeno prego.

Às vezes era preciso fazer alguns ajustes para que o cata-vento pudesse girar, e o que motivava nossa persistência era poder vislumbrar a superação das dificuldades. Alguma hora o cata-vento haveria de girar, e era preciso realizar procedimentos adequados, porque o vento da chuva também haveria de cessar.

Ao relembrar esses momentos nos vem à memória um ponto negativo desta experiência. Era o fato de não podermos contar com a colaboração dos colegas, tanto para a construção do cata-vento quanto para usufrirmos juntos o prazer da brincadeira. Quando chovia, normalmente, faltava energia em nosso bairro, então éramos obrigados por nossos pais a ficar em casa, cada um em sua porta ou janela na tentativa de ver o cata-vento do outro girar.

Quando apresentamos o projeto de pesquisa pela primeira vez no núcleo de pesquisa FORMAR, procuramos relacionar um objeto ao processo investigativo, na intenção de melhor nos fazer compreender por parte de nossos colegas. Então pensamos no cata-vento. Tinha toda relação: as cores, os sentidos e significados das colaboradoras, o planejamento e o movimento da pesquisa, enfim, a colaboração em busca de um objetivo comum.

Assim, é pensando nesse instrumento que nos apoiamos para escrever as considerações finais deste trabalho dissertativo. *A priori*, gostaríamos de destacar que ao olharmos para trás é possível perceber que nos vinte e dois meses que nos dedicamos à produção desta pesquisa, por alguns momentos vivenciamos a sensação de em dias chuvosos nos esforçarmos para uma nova produção.

Desta feita, não mais a construção de um brinquedo, mas planejar criativamente a pesquisa a qual nos propusemos realizar no processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação da UFPI, no final do ano de 2009.

Como na adolescência, não foi fácil. Questionamentos e dúvidas fluíam constantemente. O que era Pesquisa Colaborativa? Que fundamentos teóricos a embasam? Que procedimentos deveriam ser utilizados para a produção dos dados? Que partícipes colaborariam com a pesquisa? Que disciplinas contribuiriam para a revisão de literatura? Como analisar os dados produzidos? Enfim, estes questionamentos propiciaram vento para que a pesquisa se desenvolvesse.

Como mencionamos na seção introdutória desta dissertação, enquanto coordenadora pedagógica do CEM, nos inquietávamos constantemente com a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras que atuam na referida instituição, e se esta prática contribuía para superação das dificuldades que observávamos no processo educacional dos adolescentes privados de liberdade, tais como analfabetismo e evasão escolar.

Assim, partindo de necessidades reais, construímos a proposta desta pesquisa intentando buscar colaboradoras, que por meio da reflexividade crítica compartilhada analisássemos a prática pedagógica desenvolvida por duas professoras da instituição, e percebêssemos possíveis necessidades de enfrentamento de mudança das práticas por elas desenvolvidas.

Nesse percurso, não perdemos de vista o foco norteador deste trabalho investigativo: analisar colaborativamente a prática pedagógica desenvolvida no CEM. Assim, com o cata-vento em movimento destacamos na sequência pontos que consideramos relevantes durante o processo investigativo.

Para montar o cata-vento, melhor dizendo, o alicerce da pesquisa, foi imprescindível que compreendêssemos os fundamentos da Pesquisa Colaborativa. Devido a sua singularidade, construímos este conhecimento a partir de estudos na literatura e em discussões colaborativas que aconteceram no âmbito da disciplina Pesquisa Colaborativa e no Núcleo de Pesquisa FORMAR.

Nesse Caminho, o conhecimento produzido de forma compartilhada com nossos colegas do Núcleo de Pesquisa, bem como com nossa orientadora foram fundamentais para que percebêssemos a Pesquisa Colaborativa como artefato que oferecesse base para compreensão e transformação da prática pedagógica desenvolvida no CEM, além de permitir um olhar diferenciado para questões educacionais em geral.

Durante a produção da fundamentação teórico-metodológica que subsidiaria esta pesquisa, optar pelos princípios de dupla função: pesquisa-formação e reflexão crítica compartilhada foi crucial para que o branco do cata-vento emergisse em meio ao mover da pesquisa. Ou seja, ao desenvolvermos Pesquisa Colaborativa tínhamos consciência de que nenhuma cor poderia ter destaque sobre as outras, mas o surgimento do branco como resultado de interesse comum, necessidade mútua e participação voluntária. Nessa perspectiva, buscamos criar situações que nos permitissem pesquisar colaborativamente.

Destacamos que essas situações se fizeram presente no processo investigativo desde o momento em que oportunizamos adesão volitiva das professoras como partícipes da pesquisa, quando apresentamos o projeto inicial da mesma para a equipe docente do CEM.

Após a apresentação do projeto realizamos convite a todas e após confirmação das cinco professoras que se engajaram na pesquisa agendamos o primeiro encontro colaborativo onde foi possível que discutíssemos as ações a serem desenvolvidas no percurso investigativo, bem como acordarmos sobre as responsabilidades de cada partícipe. Entre essas ações destacamos as discussões sobre colaboração, reflexão crítica, relação adolescente e escola e prática pedagógica que aconteceram nas sessões reflexivas, nas videoformulações e nos encontros colaborativos.

Durante o processo formativo foi possível colocar em pauta discussões que outrora não faziam parte do conhecimento das partícipes, e que por meio da reflexão compartilhada foram indicadas por elas como necessidades formativas no primeiro encontro colaborativo.

Quando refletimos sobre a temática colaboração, a professora Rosa afirmou que antes não diferenciava colaboração de cooperação, e que sentia ausência da colaboração não somente em sala de aula, mas por parte de todos os funcionários do CEM, o que dificultava o melhor desenvolvimento dos adolescentes no processo educacional.

Esta temática também encorajou as partícipes a tomarem iniciativas criativas ao desenvolverem a prática pedagógica e não sentirem-se intimidadas ou desestimuladas diante das dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. Isto foi percebido quando as professoras levaram material concreto para sala de aula, fato que acontece de forma rara no CEM.

A sessão reflexiva teórica que teve como base o estudo da obra literária de Liberali (2008), que abordava a importância da formação crítica de educadores foi outro momento significativo para nós partícipes da pesquisa. A partir da leitura da obra e da reflexão crítica compartilhada na sessão reflexiva foi possível perceber a expansão de sentidos acerca do processo reflexivo crítico a ser desenvolvido tanto por educadores como por educandos.

Nessa discussão passamos a conhecer os tipos de reflexão técnica, prática e crítica, e as professoras reconheceram que não realizavam reflexão crítica ao desenvolverem a prática pedagógica, e não a relacionavam à formação cidadã crítica dos alunos. Ao final dessa sessão foi perceptível no discurso das professoras a necessidade de terem a reflexão crítica como âncora para a prática pedagógica que desenvolvem, o que evidenciava processo de mudança por parte das professoras e conseqüentemente do processo educacional.

No encontro colaborativo em que convidamos uma psicóloga para intermediar discussão sobre a relação adolescente infrator e escola, embora na fala da palestrante pudéssemos perceber a concepção de desenvolvimento do adolescente relacionado aos aspectos biopsicológicos, levantamos a questão da necessidade de compreensão de adolescência como ser que se desenvolve mediante sua interação sociocultural.

Nessa ótica, as professoras foram estimuladas a desenvolver atividades educacionais que contribuíssem para que o aluno se percebesse como sujeito com potencial e com responsabilidade na participação efetiva da transformação social. Esse foi um momento em que procuramos ressaltar a importância das professoras refletirem acerca da necessidade de verem os adolescentes como alunos com características individuais, e com necessidade de atendimento também individuais, devido a suas peculiaridades, tais como, distorção idade/série, uso de substâncias psicoativas e suas conseqüências psicológicas.

Durante as videoformulações também foi possível estabelecer participação ativa das partícipes na análise da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras de primeira e segunda etapa da EJA, bem como fazer relação entre o discutido teoricamente e a prática que se efetivava em sala de aula.

Questões como aprender a ouvir o aluno, participação ativa destes nas aulas e coparticipação na construção do conhecimento foram pontos destacados pelas partícipes

durante as videoformações. Destacamos ainda que a interação propiciada nestas videoformações contribuiu para que houvesse reflexão compartilhada sobre necessidade de mudança na prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, e permitiu ainda que além de expressarmos nossas convicções, as confrontássemos e as reorganizássemos, quando achássemos necessário.

O reconhecimento de mudança propiciado pela Pesquisa Colaborativa está evidenciado tanto no início das videoformações quando pedimos que as professoras falassem sobre a sensação de reverem suas aulas, bem como ao final das discussões reflexivas quando as mesmas enunciaram a necessidade de reconstrução da prática pedagógica por elas desenvolvidas.

Ressaltamos que em alguns momentos desta pesquisa encontramos dificuldades no que tange à necessidade de contribuirmos para expansão de sentidos de professoras partícipes durante as reflexões compartilhadas. Um exemplo que podemos citar foi o momento em que elaborávamos do conceito de prática pedagógica no primeiro encontro colaborativo realizado.

Afirmamos que um dos fatores que contribuiu para este fato foi a limitação de conhecimento que possuíamos acerca desta temática, e que se agravou com a dificuldade que tivemos em encontrar fontes literárias que abordassem a diferenciação entre prática pedagógica, prática docente e prática educativa.

O que observamos nos estudos que realizamos na leitura foi que estes tipos de prática são tratados por alguns autores como sinônimos, e estão relacionadas ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula. No entanto, acreditamos que esta dificuldade não tira o brilho deste trabalho e nem compromete o crescimento mútuo que esta Pesquisa Colaborativa proporcionou.

Outro momento significativo no movimento da pesquisa que gostaríamos de destacar refere-se à construção da terceira seção desta dissertação, pois visando compreender a implantação das medidas socioeducativas em Teresina e como as professoras passaram a fazer parte da equipe multidisciplinar do CEM, realizamos estudos em obras da área da psicologia, do serviço social e em marcos legais brasileiros.

Este estudo mostrou que a implantação do CEM possui relação com as políticas de atendimento à criança e ao adolescente, que tiveram início no Brasil ainda no período imperial no final do século XVII. A medida socioeducativa de internação, que deu origem ao atual CEM, foi implantada no Piauí na década de 1970 e neste período, a instituição era denominada Centro de Recepção e Triagem (CRT), que tinha como objetivo atender

adolescentes que cometiam infrações consideradas graves, apesar de atender também crianças e adolescentes em situação de abandono, vadiagem e dependência química.

Em 1989 esta instituição, após passar por reforma física, recebe a denominação de Centro de Apoio Social ao Adolescente Infrator (CASA), e posteriormente, após sucessivas rebeliões, surge o Centro Educacional Masculino (CEM), pautado nas diretrizes pedagógicas e arquitetônicas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

De acordo com os estudos que realizamos, desde a implantação do CRT um grupo de professores já fazia parte da equipe multidisciplinar que atendia os adolescentes infratores, cuja função restringia-se apenas à aplicação de atividades visando reforçar o aprendizado que os internos já possuíam.

Na contemporaneidade, a proposta de trabalho das professoras é ministrar aula formal aos adolescentes privados de liberdade, que são matriculados regularmente no anexo no Centro de Educação Básica Professor James Azevedo, instalado nas dependências do próprio CEM.

Além de informações acerca da implantação do CEM, na seção descritiva da pesquisa também discorreremos acerca da divergência que há entre a concepção de adolescência para a psicologia do desenvolvimento e para a Abordagem Sócio-Histórica.

Para a Psicologia do Desenvolvimento a visão de adolescência está atrelada ao desenvolvimento biopsicológico, que acontece no ser humano na faixa etária de 12 a 17 anos. Na concepção Sócio-Histórica, a adolescência não é vista como etapa naturalizada da vida humana, mas como categoria que sofre mudança em seu desenvolvimento a partir de fatores socioculturais, e que a posição que ele ocupa dentro da sociedade influencia significativamente seu processo de mudança.

Na quarta seção deste trabalho, que teve como objetivo identificar os sentidos e significados de prática pedagógica produzidos pela professoras que atuam no CEM, bem como caracterizar a prática pedagógica por elas desenvolvida, partimos de discussões de Freire (1987; 2009), Pérez Gómez (1999), Veiga (1994), Liberali (2008) Giroux (1997), entre outros autores que foram basilares para compreensão de prática pedagógica que desejávamos analisar.

O estudo na literatura que abordava o objeto por nós pesquisado foi fundamental para que produzíssemos conhecimento sobre prática pedagógica conservadora, prática pedagógica tecnicista e prática pedagógica crítica que serviram de base para a análise da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras Rosa e Azul.

Os enunciados discursivos analisados revelaram a intenção das professoras Rosa e Azul em desenvolver prática pedagógica que contribuísse para formação cidadã crítica de seus alunos, por meio da participação ativa dos mesmos. No entanto, as enunciações transcritas e analisadas consolidaram nosso entendimento no sentido de que a prática pedagógica desenvolvida tanto pela professora Rosa quanto pela professora Azul, possuíam características predominantes de prática pedagógica eclética.

Fatores como aula focada em procedimentos metodológicos, manutenção do aluno passivo e acrítico, postura docente que ignora a criatividade e a participação efetiva deste e ainda opção pelo monólogo, foram características evidenciadas na análise que nos deram segurança para caracterizar a prática pedagógica das professoras que atuam na primeira e na segunda etapa da EJA no CEM, como prática eclética. Ou seja, com marcas predominantes de prática pedagógica conservadora e tecnicista.

O processo investigativo indicou que o foco da prática pedagógica desenvolvida pelas duas professoras está atrelado à preocupação com metodologias e técnicas que favoreçam a transmissão de conteúdos, além de sanar o problema de manter o aluno em sala de aula, como exigência da instituição.

Embora pareça paradoxal o discurso e a prática das professoras analisados neste trabalho, não podemos deixar de considerar que o discurso das professoras e algumas ações desenvolvidas em sala de aula, como a intenção de propiciar aulas contextualizadas, leitura de textos reflexivos com temáticas que partem de necessidades reais dos alunos, apontam para perspectiva de prática pedagógica crítica.

Acreditamos que as enunciações proferidas pelas professoras no percurso investigativo revelam realmente o desejo de que o aluno não se porte de forma passiva nas aulas, mas como sujeito ativo que tenha voz e que questione, como discursou a professora Azul. Ou ainda que o processo de ensino e de aprendizagem torne-se tão significativo que o aluno possa apropriar-se do conhecimento produzido após sua liberdade, como também afirma a professora Rosa.

Compreendemos a partir dos enunciados analisados, que Rosa e Azul reconhecem a importância de desenvolver constantemente reflexão crítica, e ainda a relevância de possibilitar que os alunos também reflitam criticamente para que verdadeiramente haja mudança tanto na prática pedagógica desenvolvida pelas professoras quanto na vida dos adolescentes que se encontram privados de liberdade, e na sociedade da qual eles fazem parte.

Somos cientes que alguns entraves como limitação do tempo de alguns adolescentes na instituição, o analfabetismo, a falta de recursos materiais e financeiros, impossibilidade de

se trabalhar em sala de aula com materiais concretos, como revistas, jornais, tesouras, etc., além de necessidades formativas da equipe docente e desvalorização dos alunos com relação ao processo educacional, contribuem para que a mudança idealizada se efetive em prática.

Ao darmos uma pausa nos ventos produzidos pelo cata-vento desta pesquisa, destacamos que graças à dinâmica da Pesquisa Colaborativa não nos sentimos sós, à espera de ver o cata-vento girar, pois o apoio da professora Ivana Ibiapina, enquanto orientadora deste trabalho, das professoras do CEM, partícipes desta pesquisa, e ainda a colaboração de meus colegas da 18ª turma de mestrado da UFPI, foram cruciais para a construção desta dissertação.

Encerramos esse trabalho investigativo destacando que não esgotamos as considerações acerca da prática pedagógica que se desenvolve em contexto socioeducativo, mas abrindo caminhos para que outros cata-ventos juntem-se a este, abordando estudos que intentem enriquecer a compreensão de prática pedagógica direcionada ao adolescente em conflito com a lei, bem como os percalços que dificultam a realização efetiva de prática pedagógica crítica no cenário socioeducativo de Teresina. Enfim, o tempo agora é de dar tempo, mas não parar o cata-vento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks num espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**: São Paulo: Cortez, 2002.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, S. A.; V, M. C. G. A droga, o adolescente e a escola: concorrentes ou convergentes? In: AQUINO, J. G. **Drogas na escola**. São Paulo: Summus, 1998. p. 108-140.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. 1929/1930. Interação verbal. In: BAKHTIN/VOLOCHINOV, B. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo. Hucitec, 2002. p. 110-127.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. In: **Cade Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade**. Campinas, Vol. 24, n. 62. p. 26-43, 2004.
- BRASIL. **Marco Legal: saúde, um direito de adolescentes**. – Brasília: Editora MS, 2005.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Medida Socioeducativa** – Brasília, Saraiva, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Saraiva, 1995.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CARVALHO, K. R. de S. **Adolescentes em conflito com a lei: uma reflexão acerca do projeto pedagógico desenvolvido no centro educacional masculino**. Teresina, 2009. Monografia (Graduação em Serviço Social) Centro de Ciências Humanas e Letras, UFPI, 2009.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da presença e descaminhos de uma ação educativa**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

CRUZ, A. P. de M; FERNANDEZ, J. L. Interação entre fatores farmacológicos e psicológicos envolvidos na adicção a drogas. In: SUDBRACK, M. de F. O. **O adolescente e as drogas no contexto da justiça**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 121-144.

CRUZ, C. H. C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Loyola, 2001.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de L'Éducatons**. n.2. p. 371-393, 1997.

ENRICONE, D. **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FERNANDES, V. M. M. **O adolescente infrator e a liberdade assistida: um fenômeno sociojurídico**. Rio de Janeiro: CBCISS, 1998.

FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. RIBEIRO M. M. G. FERREIRA, M. S. (org.) **Pesquisa em educação**. Múltiplos Olhares, Brasília: Líber Editora, 2007. p. 13-28.

FRANCO, M^a A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 13., 2006. Recife. Edições Bagaço, 1996. p. 27-49.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes médicas, 2000.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GHEIDIN, E.; FRANCO, M^a A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GLEIZER, M. A. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

IBIAPINA, I. M^a L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, I. M^a L. de M.; FERREIRA, M. S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, I. M^a L. de M. **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 64-72.

IBIAPINA, I. M^a L. de M.; ARAUJO, M.P.; Videoformação e reflexão crítica: mediando análise da prática docente. In: IBIAPINA, I. M^a L. de M. **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 29-47.

IBIAPINA, I. M^a L. de M.; FERREIRA, M. S. Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 09, p. 26-38, jan./dez., 2003.

IBIAPINA, I. M^a L. de M.; MAGALHÃES, M^a. C. C. M. Pesquisa e Colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. In: **FAP Episteme**, v. 1. n. 1, Jan./Jun., p. 09-18. 2009.

IBIAPINA, I. M^a L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a identidade. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.) **Identidade**. Questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: Editora CRV, 2011.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOHN-STEINER, Vera. **Creative Collaboration**. Oxford: University, 2000.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. J. C. **Didática**: Série Transformação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria universitária, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2007.

MASETTO, T. M. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, G. **Trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 2008. p. 68-83.

MEDEIROS, M. V. Formação do professor-supervisor: perspectivas e mudanças. In: IBIAPINA, I. M^a L. de M. **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, Vera. **Creativity in the Making**. Oxford: University Press, 2003.

PAPALIA, D.; OLDS, S. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PÉREZ, G. A. I. Ensino, para a compreensão. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2000.

RIZZINI, I. P. F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

ROMERO, T. R. de S. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M^a C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 189-202.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral.** 2. ed. Lisboa: Editora Estampa, 1978.

SCHETTINI, R. H. **Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mais pouco resolvido.** São Paulo: Andross, 2008.

TONET, I. **Educar para a cidadania ou para a liberdade? PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em: <[HTTP://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html)> acesso em 04/02/2011.

TRASSI, M^a de L.; Paulo Artur. Construindo uma prática de compromisso com a juventude. In: TRASSI, M^a de L. MASALVI, P. A. **Violentamente pacíficos.** Descobrimo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TÍTULO DO PROJETO:** PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO:
ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** DR^a IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA**Prezado (a) Professor (a):**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntária de uma pesquisa em educação sobre a prática pedagógica exercida em contexto de medida socioeducativa. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas caso as tenha. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Se tiver dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa. Este estudo será conduzido pela pesquisadora Mirian Abreu Alencar Nunes sob a orientação da pesquisadora responsável professora doutora Ivana Maria Lopes de melo Ibiapina. A pesquisa será executada no período de fevereiro de 2011 a agosto de 2011, e tem como objetivo analisar colaborativamente a prática pedagógica do professor que atua com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade. Nessa direção, propomos a você, enquanto participe, participar das sessões reflexivas, bem como da videoformação, enquanto instrumentos metodológicos da pesquisa, com o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. Esta pesquisa trará um recorte sobre a temática prática pedagógica, e fomentará discussões em torno da mesma, contribuindo para reflexão de práticas transformadoras e mais significativas. As informações fornecidas por você terão privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa estão cientes

de que, embora não sejam identificados em nenhum momento pelos nomes serão expostos por meio de imagens fotográficas impressas no relatório final.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____ RG nº _____, CPF nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa como sujeito. Fui informado a respeito das informações que li, descrevendo o estudo - **Prática pedagógica desenvolvida em contexto socioeducativo: ultrapassando as grades pela via da colaboração**, participando das sessões reflexivas, bem como das sessões de videoformação propostas para o processo da pesquisa. Ficou claro também minha participação com isenção de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

Teresina (PI), _____ de _____ de _____

Assinatura do partícipe da pesquisa:

Pesquisador responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação nesta pesquisa.

Teresina (PI), _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B - CARTA DE ENCAMINHAMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICA

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, 08 de outubro de 2010

Ilmo Sr.

Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Prof:

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração”, para apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável-**Nome: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina****Assinatura:** _____**CPF** -----**Instituição:** Universidade Federal do Piauí**Área:** Mestrado em Educação**Departamento:** Centro de Ciências da Educação – CCE

Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga-Fone 0(xx)8632371214/32155820 CEP 64049-550 – Teresina/PI E-Mail:educmest@ufpi.br

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DO(S) PESQUISADOR(ES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DECLARAÇÃO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - Prof^ª Dr^a orientadora e a Mestranda Mirian Abreu Alencar Nunes, pesquisador (as) responsáveis pela pesquisa intitulada: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVA: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de _____ da área de _____ da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), 08 de outubro de 2010

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

CPF _____

Pesquisadora responsável

Mirian Abreu Alencar Nunes

CPF _____

Mestranda

APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE PROPOSTA DE CURSO OU EVENTO DE EXTENSÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO - PREX
COORDENADORIA DE CURSOS E ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS - CCENO**

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64.049-550

Telefone: (86) 3215-5574; Fax (86) 3215-5570; Internet: www.ufpi.br/cceno.prex@ufpi.br

FORMULÁRIO DE PROPOSTA DE CURSO OU EVENTO DE EXTENSÃO

Instituição: Universidade Federal do PI

Unidade/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Área do Conhecimento (CAPES):

- () Ciências Exatas e da Terra () Ciências Biológicas () Engenharia/Tecnologia
- () Ciências da Saúde () Ciências Agrárias () Ciências Sociais Aplicadas
- (X) Ciências Humanas () Linguística, Letras e Artes

Áreas Temáticas (Plano Nacional de Extensão Universitária):

- () Comunicação () Cultura () Direitos Humanos e Justiça (X) Educação
- () Meio Ambiente () Saúde () Tecnologia e Produção () Trabalho

Nome da Atividade de Extensão:

Curso: Prática pedagógica socioeducativa: novas perspectivas

Objetivos:

Geral:

- ✓ Desenvolver reflexão inter e intrapsicológica sobre as novas perspectivas da prática pedagógica, tendo como base o processo formativo colaborativo.

Específicos:

- ✓ Compreender a prática pedagógica como práxis transformadora por meio da reflexão crítica.
- ✓ Identificar os sentidos e significados da prática pedagógica produzidos pelas partícipes, assim como as possíveis necessidades de transformação desta prática.

Período de realização:

10/04/2011 à 30/06/2011

Obs: O curso será realizado com 02 encontros mensais, perfazendo um total de 06 encontros.

Local de realização:

Centro Educacional Masculino – CEM

Rua 11 de novembro, S/N- Bairro Itaperu – Teresina-PI

Fone: (86) 3225-8980

Público-alvo:

Equipe pedagógica da instituição

Horário:

8:00 às 12:00 e 14:00 às 18:00

Carga Horária 44h

Nº de Vagas Mínimo de 06 e máximo de 10

Pré-Requisito para Inscrição:

Atuar como docente no contexto socioeducativo

Forma de Avaliação:

Participação: Frequência mínima de 75% da carga horária total, envolvimento nas atividades

Aproveitamento: Produção e entrega da atividade avaliativa final

Equipe Ministrante:

a) Da UFPI Titulação: GRA (Graduação) ESP (Especialização), MES (Mestrado),

LDO (livre Docente), DOU (Doutorado), OUT (Outros - especificar)

- PhD. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (Coordenadora do Curso)
- Mestranda matriculada : Mirian Abreu Alencar Nunes (Ministrante do Curso)

b) Fora da UFPI – Titulação: GRA (Graduação) ESP (Especialização), MES (Mestrado),

LDO (livre Docente), DOU (Doutorado), OUT (Outros-especificar)

Parcerias (informar convênio):

O curso contará com recursos materiais próprios da instituição parceira que é Centro Educacional Masculino - CEM

Orçamento do Curso:

Não prevê receitas, apenas os custos com materiais básicos que será conseguido por meio de doação

Receita:

Taxa de Inscrição _____ R\$ 0,0

Outras Fontes (especificar) Recursos próprios _____ R\$ 50,50

_____ R\$ _____

TOTAL _____ R\$ 50,50

Despesas: 50,50

Professores _____ R\$ _____

Hospedagem _____ R\$ _____

Passagens _____ R\$ _____

Material de Consumo _____ R\$ 50,50

Outros (especificar) _____ R\$ _____

OBS: Justificar as despesas com pessoal e material permanente.

As despesas dar-se-ão com compra de material de consumo como consta no orçamento.

Local da Inscrição/Fone:

Centro Educacional Masculino – CEM

Rua 11 de novembro, S/N- Bairro Itaperu – Teresina-PI

Coordenador da Atividade (lotação/titulação):

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Fone: _____ **email:** _____

Aprovado na Assembléia Departamental em ____/____/____

Chefe de Departamento

Homologado na Reunião do Conselho Departamental em ____/____/____

Diretor da Unidade ou Centro

Coordenador da Atividade