

UMA PESQUISA COLABORATIVA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS A ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE.

*Mirian Abreu Alencar Nunes
**Ivana M^a Lopes de Melo Ibiapina

RESUMO

O presente artigo é recorte da pesquisa em construção intitulada “Prática pedagógica em contexto de medida socioeducativa: Uma pesquisa Colaborativa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. O objetivo central é analisar colaborativamente a prática pedagógica do professor que atua com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade. Para tanto, adotamos a Pesquisa Colaborativa, enquanto modalidade de pesquisa em que os partícipes trabalham conjuntamente e se apóiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo, havendo liderança compartilhada e co-reponsabilidade pela condução das ações. Como fundamentação apoiamos-nos em Desgagné, (1997), Ibiapina, (2007/2008), Ferreira, (2006), Ibiapina;Ferreira (2003), bem como na abordagem sócio-histórica proposta por Vygotsky (1996/2001). Compreendemos que os sujeitos que fazem parte do objeto investigado não são estáticos, estão em constante interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Assim, esperamos que a presente pesquisa contribua para que a prática pedagógica exercida no contexto das medidas socioeducativas tenha como base a concepção de educação como práxis transformadora e crítica, possibilitando a formação de cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem, e construir saberes de forma significativa ao atuarem como alunos ativos e críticos no processo ensino-aprendizagem. **Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Medida Socioeducativa. Pesquisa Colaborativa.

Considerações Iniciais

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente no que tange à condução de metodologias do ensino por parte de nossos educadores. Dentre os autores que abordam esta questão, podemos citar Gadotti (1983), Libâneo (1999), Aranha (1996), Pimenta (1999), Imbernón (2010), dentre outros.

Desde o Egito Antigo, quando o falar bem consistia o conteúdo e o objetivo do ensino, à atualidade, quando a educação é vista como uma prática social, observa-se grande mudança no cenário educacional tanto na práxis pedagógica, como no campo de atuação do educador. Um exemplo está na educação formal desenvolvida nas unidades de medida socioeducativa.

*Mestranda pelo Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da UFPI

** Dr^a do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da UFPI e orientadora da Pesquisa.

Isso, por ser a educação direito fundamental previsto na Constituição Federal e enfatizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Nesse sentido, compreendemos o processo educacional como ação participativa dos eixos das medidas socioeducativas, que pode possibilitar a formação cidadã de adolescentes infratores, sendo também estimulada pela (BRASIL, 1996, LEI 9.394/96, art.1º):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar colaborativamente a prática pedagógica do professor que atua com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade. A partir da experiência pessoal de coordenadora pedagógica em escola inserida no Centro educacional Masculino, fomos instigados a aprofundar estudos que possam responder ao seguinte questionamento: De que forma a prática pedagógica tem influenciado a permanência na escola de adolescentes que cumprem medida socioeducativa com privação de liberdade? Quais os sentidos e significados de prática pedagógica internalizados pelas professoras. Nessa perspectiva, o presente texto tem como objetivo suscitar reflexões para que tais questões encontrem resposta e abra caminhos para posteriores reflexões e produções acerca desta temática.

Assim, o texto organiza-se em quatro partes, destinando esta primeira a introduzir, apresentar e contextualizar a temática e os objetivos. Na segunda, apresentamos discussões acerca da prática pedagógica, pontuando peculiaridades da adolescência, bem como breve contextualização das medidas socioeducativas. A terceira parte tem como objetivo focalizar a fundamentação teorico-metodológica que tem como base a Pesquisa Colaborativa enquanto modalidade de pesquisa em que os partícipes trabalham conjuntamente e se apóiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo, havendo liderança compartilhada e co-reponsabilidade pela condução das ações. Por fim, na quarta parte abordamos as considerações finais, que compreendemos relevante.

2 Prática Pedagógica em contexto socioeducativo: Refletir para compreender

O 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.

Neste 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 neste contexto que entendemos a violência enquanto ausência e desrespeito aos direitos do outro. Corroborando com esse entendimento, afirma 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.

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 ser desenvolvida por professores que visam práxis muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão de conteúdos descontextualizados.

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. No entanto, a história da educação mostra que esta prática pedagógica vem sofrendo alterações, e, para melhor compreendê-la, torna-se relevante lembrar a historicidade da educação brasileira e a configuração do professor nesta.

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

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 escrever.

No século XVI, fortalecida na Revolução Francesa, a institucionalização da educação, como função do Estado, e voltada para a formação dos cidadãos, concretiza a ideia da criação de uma escola para a formação de professores laicos, passando estes a serem considerados como profissionais a serviço do Estado. Segundo Aranha (1996, p. 146) “o fenômeno da urbanização acelerada, decorrente do capitalismo industrial, cria forte expectativa com respeito à educação, pois a complexidade do trabalho exige qualificação da mão-de-obra.”

No Brasil, a primeira escola normal foi criada no Rio de Janeiro em 1835, dando prosseguimento a implantação de outras em várias províncias, como em Pernambuco e Piauí em 1864, e Maranhão em 1874, dentre outras. A formação ofertada por essas escolas priorizava um currículo centrado nos conteúdos da escola primária e incluía formação pedagógica em uma disciplina pedagógica ou métodos de ensino. O curso tinha duração de 2 anos e era ministrado por um ou dois professores para todas as disciplinas propostas. Era um curso rudimentar “[...] não ultrapassando o nível primário e o conteúdo dos estudos primários de caráter essencialmente prescritivo.” (TANVRI, 2000, p. 65). Nesse ínterim, o exercício da atividade docente resumia-se na condução das tarefas propostas pelo livro didático, predeterminadas, fragmentadas e descontextualizadas.

Em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação –ABE- que realiza diversas conferências nacionais. Nesse contexto, educadores da escola nova introduzem o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios.

O período da década de 1930 foi importante para a criação e organização das universidades. Cabe destacar dois aspectos essenciais que perpassaram a formação de identidade do professor: A introdução e ampliação do ideário escolanovismo nos processos formativos; pois as escolas normais constituíram campo fértil para a valorização da pedagogia centrada na atividade do aluno; e a Lei Orgânica do ensino Normal que estabeleceu novas

modalidades de exercício da profissão de professor; sendo as regências do ensino primário para os professores que possuíam formação em cursos com duração de 4 anos.

A Lei 5692/61 limitou o campo de atuação profissional da habilitação do magistério às séries iniciais, exigindo formação em licenciatura de nível superior para a atuação de 5^a à 8^a série e para o segundo grau. Os professores que viessem a atuar nos cursos de habilitação do magistério deveriam ter formação de nível superior: licenciaturas em Pedagogia, atendendo à exigência da especificidade da disciplina ministrada.

Neste ínterim surge na educação a tendência tecnicista que resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na racionalização própria do sistema de produção capitalista, 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. (PIMENTA, 1999).

Em 1970 destaca-se a produção teórica dos crítico-reprodutivistas, que desfazem as ilusões da escola como veículo da democratização. Nos estudos sobre educação popular, vale destacar a importante contribuição de Paulo Freire, ao alertar a educação bancária, ou seja, a educação como ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, refletindo a sociedade opressora. Assim, quanto mais se exercita os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (FREIRE, 1987). No final da década de 1970, um grupo de filósofos e pedagogos passa a rever a educação, iniciando a pedagogia crítico-social dos conteúdos, mais tarde denominada, pedagogia histórico-crítica, tendo Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, dentre outros como representantes desta tendência. Para estes, o homem se constrói pelo trabalho inserindo-se na cultura em que vive, sendo, portanto, o trabalho educativo o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens.

De acordo com Libâneo (1999 p. 7):

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela – meios de comunicação de massa- e pela cultura cotidiana.

A década de 1980 é considerada frutífera, porém conflituosa. Caracteriza-se por grandes mudanças, início da conscientização da evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, embora haja predomínio do discurso excessivamente simbólico e continuidade da dicotomia teoria e prática.

De 2000 à atualidade, primeira década do século XXI, a sociedade do século XXI discute a necessidade de se descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade. De 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)

Na construção desse caminho, ao considerarmos a educação como prática social e como direito de todos, e ainda diante das inúmeras transformações sociais, dentre elas, a oportunidade de escolarização estendida aos adolescentes envolvidos com atos infracionais, a prática pedagógica entra em pauta como um dos mais importantes aspectos a serem discutidos nesse processo. Nesse prisma, concordamos com Veiga (1992, p. 16) ao afirmar que a prática pedagógica é “[...] 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”.

Nessa perspectiva, para que a prática pedagógica desenvolvida em contexto de medida socioeducativa contribua para a construção de cidadãos críticos e reflexivos, e para a elaboração de novo projeto de vida, torna-se necessário que educadores considerem as peculiaridades e o perfil destes adolescentes.

A adolescência é a 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 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.

Compreendemos também que a adolescência é um fenômeno singular caracterizado por influências socioculturais que vão se concretizando por meio de reformulações constantes de caráter social, sexual, de gênero e ideológico. Nesse sentido, 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, dentre outras. No entanto, 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, implicando uma 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.

Enfim, a adolescência não se trata apenas de uma mudança na altura e no peso, nas capacidades mentais e na força física, mas, também, de uma grande mudança na forma de ser, de uma evolução da personalidade, o que demanda atenção específica por parte dos órgãos responsáveis pelas políticas que atendam o adolescente. Nesse sentido, torna-se oportuno um retorno ao passado para que possamos analisar historicamente as origens das políticas de atendimento à adolescência no Brasil e sua evolução até os dias atuais.

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 à 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.

Em 1906, Alcindo Guanabara apresentou o primeiro Projeto de Lei na Câmara dos Deputados, referente à assistência e à proteção à infância. Em 1927, foi promulgado o Código de Menores Mello Mattos, perdurando por aproximadamente 60 anos. Em 1964, durante o regime militar, surgiu então a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), órgão responsável por criar e implementar a política nacional de bem-estar do menor, e as FEBEMs – órgãos executivos estaduais, que tenham como finalidade pôr em prática as orientações da FUNABEM. (RIZZINI, 2000).

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, que culminou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 – ECA. Este dispõe sobre as medidas socioeducativas, cujo objetivo principal é a inclusão social do adolescente infrator por meio do trabalho pedagógico e não punitivo. 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 de acordo com o Sistema Nacional de Medida Socioeducativa (SINASE, 2006):

- A) Advertência, aplicável às infrações de menos importância com o fito de alertar os pais para as atitudes do adolescente.
- B) Obrigação de reparar o dano que será cabível nas lesões patrimoniais com o fito de despertar o senso de responsabilidade do adolescente acerca do bem alheio.
- C) Prestação de serviços à comunidade que consiste em uma forma de punição útil à sociedade, onde o infrator não é subtraído ao convívio social, devendo realizar tarefas gratuitas de interesse geral, proveitosas a seu aprendizado e a necessidade social.
- D) Liberdade assistida que será cabível quando se entender a desnecessariedade da internação.
- E) Semiliberdade: que pode ser determinado desde o início ou consistir em transição para o semi-aberto.
- F) Medida de internação, que é a mais complexa medida imposta ao infrator. Trata-se de privação de liberdade e não comporta prazo determinado uma vez que a reprimenda adquire o caráter de tratamento regenerador do adolescente.

A seguir, pontuamos consideráveis questões referentes à fundamentação teorico-metodológica que embasa a presente pesquisa.

3 Fundamentação Teórica e metodológica

As circunstâncias sócio-históricas e culturais que caracterizam a sociedade do Século XXI suscitam desafios a quem desenvolve pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa deve reconhecer o saber acumulado na história humana, e investir no interesse de aprofundar as análises desse processo sócio-histórico, contribuindo para o avançar de novas descobertas em favor da vida humana.

Dessa forma, optamos como referencial metodológico que se coaduna aos fundamentos do método Materialismo Histórico Dialético, porque aponta a possibilidade de, em processos de pesquisa, conhecermos mais do que já conhecemos, ou seja, partir da vida que se vive, para compreender as questões políticas, históricas e sociais, a Pesquisa Colaborativa que tem como base DESGAGNÉ, (1997), IBIAPINA, (2007/2008), FERREIRA, (2006), IBIAPINA; FERREIRA (2003). Isso, porque compreendemos essa modalidade de pesquisa como processo que articula os aspectos cognitivos e afetivos dos

partícipes, propiciando condições para que os pares participem de forma ativa da investigação, e, concomitantemente, cria zonas de desenvolvimento que os levem a produzir conjuntamente compreensão das práticas sociais e possíveis necessidades de transformação.

Na perspectiva da Pesquisa Colaborativa, os partícipes trabalham conjuntamente e se apóiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo, havendo liderança compartilhada e co-reponsabilidade pela condução das ações. Assim, a 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, transformando o próprio contexto de trabalho. (IBIAPINA, 2008).

A linguagem, portanto, neste cenário é vista como instrumento psicológico que possibilita compreender diferentes problemas da realidade, ou seja, é a prática da leitura que se dá no processo de interação social oportunizando questionamentos, compreensões, novas construções, aprendizagem e desenvolvimento dos partícipes.

Comporta desse modo, compreender que o processo investigativo deverá ter como pressuposto oferecer aos sujeitos envolvidos na pesquisa, condições formadoras e incentivadoras da prática reflexiva, o que poderá facilitar a transformação das condições de vida e de existência dos sujeitos. Nesse sentido, priorizamos pelos princípios que norteiam a pesquisa colaborativa, dupla função, pesquisa-formação, e ainda reflexão crítica compartilhada para comporem o referencial metodológico da pesquisa que pretendemos realizar. A pesquisa colaborativa, nesse sentido, possibilita reconciliar as dimensões pesquisa em educação, produção de saberes e a formação contínua, contribuindo, assim, para o avançar dos conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2008).

Além do princípio dupla função pesquisa e formação, compreendemos a relevância de adotarmos segundo princípio na presente pesquisa, que se trata de compartilhar a reflexão crítica. Segundo Ibiapina (2008), os partícipes precisam refletir juntos para que sentidos e significados sejam externalizados e, conseqüentemente, haja redefinição dos sentidos e significados e das práticas adotados nos processos educativos

Para Ibiapina e Ferreira (2007), a dimensão reflexiva de pesquisa é essencial à prática docente, pois desenvolve atitude científica para além dos conceitos espontâneos, possibilitando condição de ressignificação das práticas. Assim, a postura reflexiva crítica inter e intapsicológica por parte dos partícipes poderá refletir em aulas mais significativas, que contribuam para a formação de alunos como cidadãos cada vez mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Nessa direção, ao considerarmos as necessidades peculiares dos alunos atendidos pelas partícipes, torna-se imprescindível considerar as características das ações da reflexão crítica, instrumentalizadas para o processo reflexivo crítico, que tem como foco instrumentalizar as professoras, para agir de forma a compreender o processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas por meio de instrumentos organizados com essa finalidade. Assim, pretendemos adotar no percurso investigativo a sessão reflexiva e a videoformação como instrumentos metodológicos propiciadores dos princípios, dupla função pesquisa e formação e compartilhar da reflexão crítica

Ressaltamos que optamos pelo instrumento sessão reflexiva por constituir-se como organização discursiva propiciadora à formação de profissionais críticos que possam refletir sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos. A videoformação, por sua vez, será adotada como estratégia possibilitadora de imersão por parte das professoras no interior de sua própria prática por meio do videogravação nas sessões reflexivas. Essa ação permitirá às professoras analisar de forma mais objetiva a ação docente por meio do processo de reflexão crítica, tomando consciência de sua prática.

Partindo desse entendimento, a Pesquisa Colaborativa em contextos educacionais, apresenta-se como possibilidade a negociação e tomadas de decisões em conjunto dos colaboradores a partir da compreensão da prática com a teoria, suscitando transformação de contextos, bem como das formas de ensinar/aprender e desenvolver dos indivíduos envolvidos. Ou seja, o poder docente em interpretar o saber, o saber-fazer, saber-ser.

3 Considerações finais.

As discussões tecidas no presente texto tiveram como objetivo apresentar proposta inicial de investigação da prática pedagógica desenvolvida no Centro educacional Masculino, instituição que abriga adolescentes infratores privados de liberdade. Em termos não imediatos, o objetivo mais amplo deste trabalho é manter vivas, no seio da discussão referente à prática pedagógica, questões que envolvem conceitos, argumentos, ideias e reflexões, contribuindo para a compreensão crítica do ato de ensinar.

Na construção desse caminho, ao se levar em consideração as peculiaridades dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa com provação de liberdade, denota-se a necessidade da existência de educação que a estes, possibilite espaços e tempos de aprendizagem que ultrapassem à concepção restrita de transmissão de conteúdo sistematizado,

ao promover articulação entre os conhecimentos construídos na escola com os conhecimentos de mundo do aluno, favorecendo assim, a construção de sujeito crítico e criativo, que aprende a analisar informações, questionando-as e procurando constantemente realizar novas aprendizagens, bem como, ter consciência de suas responsabilidades sociais.

Neste âmbito, a modalidade Pesquisa Colaborativa, que tem como um de seus princípios a dupla função pesquisa e formação, poderá durante o processo formativo, possibilitar que as partícipes, por meio das ações reflexivas descrever, informar, confrontar e reconstruir, analisem reflexivamente sobre os aspectos da prática profissional que desejam compreender e transformar. Pois, a partir do exercício do processo reflexivo, o professor estabelece relação entre o saberes experienciais e teóricos com as reais necessidades apresentadas no contexto educacional, no qual desenvolve sua prática pedagógica.

Nesse prisma, o diálogo, enquanto instrumento e resultado, apresenta-se como artefato possibilitador do processo dialético, onde o sujeito influencia o ambiente, e ao apropriar-se de atitudes, conhecimentos, valores e habilidades, acaba por modificar o próprio ambiente e a si mesmo. Assim, o professor cria seu próprio capital cultural e contribui para formar cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem, e construir saberes de forma significativa, ao atuarem como alunos ativos no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. Ver. E atualizada. São Paulo: moderna, 1996.

BRASIL. **Sistema Nacional de Medida Socioeducativa – SINASE**: CONANDA: Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9.394/96**. Brasília,1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

IBIAPINA, I. M^a L. de M; MAGALHÃES, Ma. Cecília Camargo Magalhães. Pesquisa e Colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. **FAP Episteme**, v. 1. n. 1, Jan./Jun., p. 09-18. 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, M. S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Formação de Professores: Texto & Contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto (org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

IMBERNON, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil**. Brasília, UNICEF/CESPI/USU. 2000

TANVRI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de educação. São Paulo. ANPED, n. 14, maio/jun./jul./ag.,2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.