

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO PARA AS CIÊNCIAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E SAÚDE

CHREIVA MAGALHÃES MALICK

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AMBIENTES VULNERÁVEIS: uma
revisão de literatura.

RIO DE JANEIRO

2019

CHREIVA MAGALHÃES MALICK

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AMBIENTES VULNERÁVEIS: uma
revisão de literatura.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Orientadora: Dr.(a) Sônia Cristina Soares Dias Vermelho.

RIO DE JANEIRO

2019

Ficha catalográfica elaborada por Priscila Almeida Cruz, CRB- 7/6242.

M516 Malick, Chreiva Magalhães

Prática pedagógica em ambientes vulneráveis: uma revisão de literatura. /
Chreiva Magalhães Malick. – Rio de Janeiro: UFRJ/ NUTES, 2019.
72 f.: il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sônia Cristina Soares Dias Vermelho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto
Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação
em Ciências e Saúde, Rio de Janeiro, 2019.

Referências bibliográficas f. 68-72.

1. Prática pedagógica. 2. Vulnerabilidade social. 3. Educação em Ciências e
Saúde – Tese. I. Vermelho, Sônia Cristina Soares Dias. II. Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Pós-Graduação
em Educação em Ciências e Saúde. III. Título.

CHREIVA MAGALHÃES MALICK

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AMBIENTES VULNERÁVEIS: uma revisão de
literatura.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em 04 de novembro de 2019.

Prof.^a Dr.^a Sônia Cristina Soares Dias Vermelho
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof. Dr. Marcelo Borges Rocha
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Maylta Brandão dos Anjos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ

Dedico esta dissertação a mim e a você, que é pesquisador(a), professor(a) atuante, professor(a) em formação ou apenas admira a profissão, que busca entender melhor sobre a prática pedagógica na favela carioca e/ou em áreas carentes, de conflito e/ou de violência.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço a Deus por esta jornada chamada vida, com seus acertos e erros. Agradeço a todos que conheci e que influenciaram esta pesquisa: minha família, meus amigos e meus professores. E, por fim - mas não menos importante - agradeço a mim por acreditar no que faço e por continuar aqui.

“Sabe-se que o ser humano é essencialmente busca, tem uma necessidade vital de ser feliz, de atingir a plenitude e também de intervir no mundo, conhecendo-o e construindo sua história”.

Maria Emília de Souza & Eunice de Alencar¹, 2006.

¹ O curso de Pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade. In: Psicol. Esc. Educ. (Impr.), vol.10, no.1, Campinas. Junho, 2006. p. 21-30.

RESUMO

MALICK, Chreiva Magalhães. **Prática pedagógica em ambientes vulneráveis**: uma revisão de literatura. Rio de Janeiro, 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta investigação é parte de um projeto de pesquisa longitudinal de base sociológica para entender os processos de mediação numa escola pública de favela na cidade do Rio de Janeiro. O objeto tratado nesta dissertação é a prática pedagógica em ambientes de favela, em especial, as favelas cariocas, que muitas vezes são marginalizadas e esquecidas pelo poder público. A metodologia é uma pesquisa bibliográfica realizada na base de dados da plataforma Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased). A coleta de dados consistiu na aplicação de várias etapas na busca e refinamento dos dados. Durante este processo, encontramos muitas produções que mais se relacionavam a prática pedagógica e a aprendizagem, mas nem tanto relacionando essa prática a contextos de vulnerabilidade social, mesmo daqueles selecionados à partir do descritor “fatores socioeducacionais determinantes”. Concluímos que, o perfil da produção científica brasileira sobre o tema da prática pedagógica em contextos vulneráveis encontrado na plataforma Thesaurus se relaciona, prioritariamente, à formação continuada do docente por meio de sua prática em sala de aula e, em segundo plano, sobre a aprendizagem do aluno e a mobilização dos saberes necessários ao seu desenvolvimento no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Ambientes vulneráveis. Formação docente. Revisão de literatura.

ABSTRACT

MALICK, Chreiva Magalhães. **Prática pedagógica em ambientes vulneráveis**: uma revisão de literatura. Rio de Janeiro, 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This research is part of a sociological-based longitudinal research project to understand the mediation processes in a slum public school in the city of Rio de Janeiro. The object of this dissertation is the pedagogical practice in favela environments, especially the Rio de Janeiro slums, which are often marginalized and forgotten by the public power. The methodology is a bibliographical research conducted in the database of the platform Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased). Data collection took place in several stages and data refinement where we found many productions more related to pedagogical practice and learning and very little in contexts of social vulnerability. We conclude that the profile of Brazilian scientific production on the subject of pedagogical practice in vulnerable contexts found in the Thesaurus platform is primarily related to the continuing education of teachers through their classroom practice and, in the background, about learning of the student and the mobilization of the necessary knowledge for their development in the daily school.

Key words: Pedagogical practice. Vulnerable environments. Teacher education. Literature review.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Índice de violência em áreas de risco no ano de 2017.....	34
Figura 2: Motivos da violência no ano de 2017.	35
Figura 3: Alunos do 6º ano no corredor do 2º andar da escola durante conflito armado no entorno da escola..	36
Figura 4: Alunos do 7º ano no corredor do 2º andar da escola durante conflito armado no entorno da escola.	37
Figura 5: Mensagem deixada no portão da escola.....	38
Figura 6: Mensagem publicada na rede social no dia 14/08/2017 às 7h56	39
Figura 7: Mensagem publicada em 16/08/2017 às 18h55 na rede social	40
Figura 8: Mensagem publicada em 21/08/2017 às 10h58, na rede social	40
Figura 9: Matriz Conceitual.....	45
Figura 10: Área de pesquisa da plataforma Thesaurus.....	46
Figura 11: Classificação dos documentos após pesquisa.	46
Figura 12: Relações hierárquicas do termo pesquisado.....	47
Figura 13: Classificação quanto ao formato.	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição quanto ao tipo de trabalho publicado.....	49
Tabela 2: Distribuição quanto ao ano de publicação.....	50
Tabela 3: Frequência de publicações sobre a temática por região	51
Tabela 4: Frequência de publicações por revista.....	51
Tabela 5: Frequência de publicações por área/disciplina	52
Tabela 6: Frequência de publicações por ênfase	53
Tabela 7: Frequência de publicações por ênfase após refinamento.....	54

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	DESVELANDO E COMPREENDENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA	15
3.	DE ONDE FALO E O INTERESSE EM ESTUDAR O PROBLEMA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	32
4.	METODOLOGIA	43
	4.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	43
	4.2 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	43
5.	APRESENTAÇÃO DOS DADOS	49
6.	ANÁLISE DE CONTEÚDO	54
	6.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS	55
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

1. INTRODUÇÃO

Em minha prática educacional como aluna, vivenciei relações em que os discentes respeitavam os docentes por medo das punições e das avaliações; e também, em muitos casos, porque gostavam das aulas e da forma como eram tratados. Assim como também tive experiências em diversas situações em que não havia respeito nas relações interpessoais e a autoridade docente não se constituía.

Com o tempo, ingressei no curso de Pedagogia da UFRJ. O ingresso no ambiente acadêmico permitiu-me a abertura de um espectro de conhecimento muito maior do que pude imaginar sobre os temas educacionais. A leitura dos mais diversos autores e estudiosos como: Maria Montessori, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Émile Durkheim, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, entre outros, fizeram com que pudesse me aprofundar e, ao mesmo tempo, aumentar o meu interesse sobre a educação e todas as suas nuances. Nessa linha, fiz o curso de Especialização em Educação e Divulgação Científica no IFRJ, onde pude aprofundar os meus conhecimentos sobre a atuação do pedagogo em ambientes não-formais de ensino e iniciar meus estudos no campo da educação em ciências. Com o tempo, tais experiências vividas durante o meu percurso escolar e os primeiros estudos no Mestrado, trouxeram reflexões sobre a prática pedagógica os quais foram a base sobre a qual recortei minha problemática de pesquisa para a dissertação. Mas, certamente, o que foi decisivo foi a entrada a campo desde o início do mestrado numa escola pública municipal no bairro de Manguinhos, que passaremos a chamar de “Escola A”. O grupo de pesquisa ao qual passei a integrar, desenvolvia uma pesquisa longitudinal nessa instituição e, por ser uma pesquisa participante, todas as investigações ligadas ao grupo de pesquisa eram desenvolvidas lá e a problemática emergia da inserção no campo.

Assim, o presente estudo parte de um processo coletivo promovido por seus sujeitos participantes, que através da ação de reflexão e participação proporcione como prioridade, coadunar interesses sociais e formativos para uma melhor qualidade de ensino e educação, tanto para a comunidade envolvida, quanto para a formação plena do docente. Nos primeiros meses de interação no campo, houve interesse em aprofundar sobre as pesquisas cujo tema fosse a prática pedagógica em contextos de vulnerabilidade social, como aquele vivenciado na Escola A. Nos questionávamos se os processos que vivenciávamos lá também era a realidade em outros contextos brasileiros, pois sabemos que os bolsões de pobreza e violência não é somente na

cidade do Rio de Janeiro. Diante desse fato, ao invés de investigar aquele espaço, definimos que seria uma grande contribuição para o grupo de pesquisa conhecer as pesquisas realizadas em outros contextos, seus resultados e problemáticas para, a partir desse estudo, analisar esses resultados em relação ao que estávamos vivenciando na Escola.

A partir disso, definimos como objetivo geral dessa pesquisa analisar o perfil da produção teórica brasileira sobre a temática da Prática Pedagógica em contextos vulneráveis, buscando identificar o perfil dos sujeitos do objeto de pesquisa dos trabalhos publicados com esta temática, para analisar quais as potencialidades e limitações dessa prática pedagógica identificadas/indicadas nos trabalhos analisados.

O trabalho está organizado de forma a conduzir a sua leitura, iniciando com um breve relato sobre as experiências escolares e educacionais da autora, seguindo para um diálogo teórico, a apresentação do campo da pesquisa. A metodologia se apresenta com a organização e análise dos dados da pesquisa, findo com as considerações finais e referências bibliográficas utilizadas na dissertação deste trabalho.

2. DESVELANDO E COMPREENDENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, vamos discutir com alguns autores sobre a prática pedagógica numa abordagem histórica, assim como, vamos desdobrar alguns aspectos importantes a serem pensados e debatidos quando falamos sobre a prática pedagógica.

Ao iniciar os nossos estudos sobre as práticas pedagógicas, faz-se necessário considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como um conjunto de conhecimentos pedagógicos que esclarece e justifica as ações didáticas propostas no trabalho docente. Dessa forma, o papel do docente é considerado parte integrante do processo educativo de integralização e de formação do cidadão para o convívio em uma sociedade. Deste modo, Libâneo (2013) afirma que é (...) por meio da ação educativa que o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. (p. 15)

Nesta concepção, o trabalho docente se compromete com a sociedade ao influenciar na transformação de indivíduos com potencial para serem cidadãos críticos, ativos e participantes em seus diferentes contextos sociais.

Mas sabemos que essa concepção tem suas origens em outros tempos e lugares mais distantes. Recorremos à investigação de suas origens no século XVII, “(...) quando João Amós Comênio (1592-1679), um pastor protestante, escreve a primeira obra clássica sobre didática, a *Didacta Magna*”. (LIBÂNEO, 2013, p. 60). Ao longo da história humana, os processos relacionados ao ensino passaram por mudanças, mas tinham um núcleo comum que era um processo centrado na pessoa detentora de um saber. Até o século XVII ainda predominavam práticas escolares positivistas e dogmáticas em que enfatizavam a memorização e a repetição na metodologia de ensino. Comênio tornou-se importante porque, em meio a aquele contexto, propôs ideias avançadas em contraposição às práticas conservadoras da nobreza e do clero praticada nos longos séculos da Idade Média.

No século XVIII, surgiram importantes pensadores para a Pedagogia Moderna Ocidental, como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Henrique Pestalozzi (1746-1827). Eles pensavam a educação como um processo natural fundamentado no desenvolvimento interno do aluno, onde este tende a se desenvolver através do seu senso de observação e da análise, expressando-se em palavras suas deduções. Segundo Libâneo (2013) Johann Friedrich Hebart (1766-1841) defendia uma pedagogia conservadora que tinha a finalidade de desenvolver o

senso moral nos indivíduos através da instrução do docente por meio de um método de ensino que valorizava o acúmulo de ideias pelo aluno. Tais pensadores formaram a base do pensamento pedagógico europeu, modelo que foi trazido ao Brasil com a vinda dos Jesuítas e depois com as escolas sob a égide do Império e exerceram forte influência nas práticas de ensino na educação brasileira até meados do século XX.

O fato é que, sob a concepção do que seja a educação e a função docente, se materializava um projeto de nação. Segundo Zabala (1998, p. 28), (...) as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e os demais. Desta forma, concordamos com o autor de que todas as atividades educativas que desenvolvemos na escola – independentemente de seu grau de intensidade - influenciam na formação de nossos educandos e, portanto, na formação da sociedade.

O Brasil só passou a ter atenção para uma educação que pudesse promover o crescimento do país em 1808, com a vinda da família Real. Nesse período houve mudanças profundas no sistema educacional para atender as demandas da burguesia da época, a principal foi a abertura dos cursos superiores: Medicina, Agricultura, Economia Política, Botânica, além das Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia etc. (PAIVA, 1987). Mas, mesmo com os cursos superiores, não estava em pauta a questão do analfabetismo, a educação era para a elite. A Constituição de 1824 afirmava o direito a todo cidadão à gratuidade da instrução primária (CURY, 2002). Contraditoriamente, porém, a educação não era uma prioridade política. Esta era destinada a quem pertencia à elite, a fim de ocupar funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Já para os trabalhadores braçais da época, lhes cabiam apenas a obediência aos senhores pertencentes à burguesia, já que a leitura e a escrita eram tidas como desnecessárias ao trabalho desenvolvido.

Ademais, com o ensino elementar a cargo das províncias, sem apoio financeiro do governo central, a prioridade ficou concentrada no ensino médio, no profissional e no superior, destinados à elite. A presença, no entanto, de consideráveis contingentes de iletrados no país provocou reação da intelectualidade da época, que atribuía à falta de instrução da maioria dos brasileiros, as razões do atraso econômico. Estas forças sociais passam a questionar o papel do Estado frente ao problema e a interferência do governo central na difusão do ensino normal e na educação dos adultos. Ainda no período do Império, foi feita uma Reforma na Constituição, para atender “(...) adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas

diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno” (COSTA e MACHADO, p. 63, 2017).

Mesmo com o início da República, foi mantido o oferecimento de cursos noturnos, mediante pagamento das contas de gás. A oferta do curso era feita por grupos, clubes e associações que buscavam formar futuros eleitores, com o intuito de atender às questões políticas.

Com a urbanização (ao longo dos anos de 1920), houve a necessidade da formação de mão de obra qualificada e letrada para atender a demanda de trabalho. Para que a ordem social acontecesse, foram criados diversos movimentos que impulsionaram a luta contra o analfabetismo. E essas diferentes forças queriam que o Estado reconhecesse a importância do desenvolvimento econômico e social e que tal importância fosse inserida na Lei Maior.

Somente a partir de 1834, com o Ato Adicional sobre o ensino escolar gratuito previsto na Constituição de 1824, que a descentralização da educação se promoveria buscando assistência financeira com o intuito de erradicar o analfabetismo. A partir da metade do século XX, foi considerado o marco inicial do planejamento educacional brasileiro, representando a preocupação com um projeto nacional de educação através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mais conhecido como: Escola Nova.

Com a instituição do Estado Novo é impulsionado um sistema favorável à industrialização voltado ao modelo taylorista (fragmentação do trabalho industrial), onde era exigido um nível mínimo de escolaridade para um maior controle da mão de obra.

Desta forma, a grande campanha contra o analfabetismo teve início em que se começou a pensar sobre a precária educação existente e foi aberta uma discussão sobre a educação e a possibilidade de implementar as ideias de uma escola renovada, com influências da Europa, trazidas pelos primeiros profissionais da educação.

As reformas educativas são propostas em favor da nacionalização do ensino. Já nos anos de 1930, é proposta uma política educacional nacional, com o objetivo de difundir o ensino elementar (escolas de primeiras letras). A partir de então, a educação passa a ser vista como um instrumento de formação, conforme explícita Sant’anna & Stramare (p. 6, 2006):

Sob as orientações de centralização e da política de nacionalização proposta pelo Estado Novo de Vargas, a educação passa a ser vista como um importante instrumento de formação, também para o ‘controle das massas’. Como necessidade da obtenção de um melhor conhecimento sobre o quantitativo da realidade educativa e sanitária brasileira, então, em 1938 é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

Em 1945, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas), há um envolvimento internacional na defesa da educação nos países do terceiro mundo e o apoio às intensivas campanhas de alfabetização de adultos.

Com a liderança de Anísio Teixeira e outros educadores, o projeto da Escola Nova valorizava a experiência dos profissionais da educação e propôs a transformação da função e do papel social da escola, implicando em uma reconstrução de um sistema de ensino mais voltado para a vida em sociedade. Esse movimento foi influenciado pelo Pragmatismo, em especial por um de seus fundadores John Dewey (1859-1852) (LIBÂNEO, 2013).

Posteriormente, entram em cena, também, as ideias de Paulo Freire, com concepções relacionadas às práticas de alfabetização, preocupando-se com a educação em si e a forma de como é tratada. Com o pensamento crítico de Freire, ele propôs um método inserido numa grande campanha contra o analfabetismo dos adultos no nordeste brasileiro; mas foi interrompido devido ao seu exílio após o Golpe Militar em 1964.

Desde os anos de 1960 até os anos 1990, o Brasil tem experimentado um amplo processo de ajuste do sistema educativo à lógica econômica e mercadológica. A educação assume, nesta perspectiva, o papel de mercadoria ou serviço que se compra e não um direito universal, tornando-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas têm se constituído um importante meio para alcançar a transformação ou a adaptação do processo de formação das novas gerações para uma forma de agir no mundo, de compreender o mundo de acordo com as necessidades da sociedade em suas transformações, mas majoritariamente, tendo a questão econômica como o grande motivador para essas mudanças.

Embora reconheçamos a importância e a necessidade de se ter programas e ações centralmente planejadas e organizadas para gerir a educação pública brasileira, com um aparato legal capaz de orientar as ações das escolas e dos sistemas de ensino, salientamos que a realidade das escolas brasileiras é muito distinta e, aquilo que é previsto para certos contextos, se distanciam muito, gerando distorções e desigualdades entre os grupos sociais de proporções inimagináveis. Esta “dívida social” com as populações mais atingidas econômica, social e culturalmente para ser paga, requer muito mais que o compromisso dos docentes com um trabalho de qualidade, mas a efetivação de políticas públicas educacionais voltadas a este fim, que contemplem a definição de um projeto pedagógico próprio para uma educação de qualidade.

Diversos teóricos se incumbiram da tarefa de pensar e investigar os caminhos em que se desenha o processo de aprendizagem, seja ela cognitiva, afetiva ou psicomotora. Nesta perspectiva, podemos considerar que no processo ensino-aprendizagem, a tendência é de que o acesso do aluno à informação dependa cada vez menos do professor, pois com a evolução tecnológica, ela chega até nós de variadas formas e com grande velocidade. Nessa realidade o que se pretende é que, “(...) o papel do docente passa a ser ajudar o aluno a selecionar os dados mais relevantes, interpretá-los, relacioná-los e contextualizá-los, para integrar a informação ao seu contexto pessoal – intelectual e emocional – ajudando o aluno a tornar a informação significativa para ele”. (PRANDINI, 2009, p. 81)

Reflexões como essa, apontam para uma mudança no papel do docente enquanto mediador, pois, o trabalho docente é uma atividade sistemática, que requer a atenção sobre a aprendizagem dos educandos e a consciência do seu papel em sua ação pedagógica. Segundo Libâneo (2013, p. 246), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Isso quer dizer, que a ação docente não deve ser reduzida à simples ação de preencher formulários e dar conceitos às atividades desempenhadas pelos alunos. Ela vai além disso, requer do docente o conhecimento do seu papel transformador na vida dos seus alunos e, com isso, torna-se fundamental ele ter conhecimento sobre o significado da concepção curricular no desenvolvimento de seu trabalho e no aprimoramento de sua formação.

Entretanto, a sala de aula e as escolas no Rio de Janeiro apresentam situações que requerem muito mais do que a teoria estudada e planejada nos currículos formulados para serem seguidos ao longo do ano letivo. A escola idealizada e pensada nestes documentos não confere com a escola pública real, onde muitas vezes o docente não consegue seguir um tempo de aula sem haver imprevistos causados por fatores externos à escola, que podem colocar em risco a vida dos alunos.

Observamos que ao longo do tempo, especialistas no assunto têm apresentado várias definições, concepções e visões de currículo, que foram construídas e desconstruídas, ou substituídas, para que pudessem atender às finalidades exigidas pela sociedade capitalista. Contudo, em geral não traz a voz da população dos excluídos, dos pobres e favelados, moradores da periferia, aqueles que mais precisam da atenção do poder público para a tomada de decisões naquilo que lhes dizem respeito, como: saúde, educação, lazer.

Dessa forma, uma percepção comum de currículo persiste ao longo dos anos, a de que currículo representa uma seleção e distribuição no curso do que importa ensinar e ser aprendido. Mas, não se pode deixar de considerar que o currículo é um campo de tensões, por onde perpassam interesses políticos, sociais e econômicos, e que nos leva a entender até que são estes os fatores determinantes na elaboração e na prática do mesmo.

Segundo Ovigli e Bertucci (2009), o currículo resulta de uma seleção. De uma gama de conhecimento é selecionada uma parte que determina como, quando e a quem deverá ser ensinada. Sendo assim, o currículo é também uma questão de poder, onde há a seleção dos conteúdos, a qual esta seleção pode figurar um determinado privilégio a um certo tipo de conhecimento em detrimento a outro. Com isso, os objetivos básicos a serem atingidos pelos professores com a organização curricular, têm como fundamento o que se deseja alcançar para o futuro, com base em ações realizadas no presente, visando um projeto de transformação que requer interação recíproca das áreas de conhecimento com as demandas do público-alvo de sua atuação. Mas como ensinar algo fora da realidade dos alunos? Essa questão nos faz pensar no que acontece quando os professores são obrigados a seguir uma cartilha ou algum outro material didático formulado e que atenda ao currículo comum sem ter uma aproximação com as vivências dos educandos. Qual sentido fará para a turma? Haverá alguma aprendizagem significativa para que possa ter relação com o cotidiano deles?

Além disso, cabe ressaltar que é necessário articular os conhecimentos disciplinares em um currículo, para que o desenvolvimento profissional dos professores desmitifique os campos de atuação e criem alicerces suficientes à formação dos estudantes. Isso quer dizer que, em um currículo integrado, o docente não pode se restringir a sua disciplina. Pois ele flexibiliza as atividades curriculares para que todos os elementos do saber possam ser construídos.

Como, por exemplo, durante uma aula, a professora de ciências faz um passeio pelos arredores da escola, para que os estudantes detectem situações-problema, relacionadas à temática da aula. No passeio, foi identificado um acúmulo de lixo em alguns pontos da rua, devido a uma destinação incorreta. Durante a aula, um aluno criou a hipótese de que as enchentes ocorridas na sua rua, durante dias de forte chuva, poderiam ser causadas devido àquele lixo ser carregado para os bueiros pluviais, impedindo a drenagem da água das chuvas. Isso mostra como o conhecimento adquirido em uma atividade escolar, pode ser ampliado pelo próprio aluno que transfere o conhecimento para a sua realidade. Isso quer dizer que é necessário desenvolver práticas laborativas, que ampliem a condição de associações no âmbito

social, dos contextos dos espaços de vivência dos estudantes, permitindo o entrelaçamento entre a teoria e a prática.

O exemplo acima seria muito bem aplicado em uma escola idealizada, mas como aplicar este exemplo na realidade de Manguinhos? Onde dentro da escola os professores têm que interromper as suas aulas e conduzir os alunos para os corredores, locais mais protegidos, devido à conflitos armados que acontecem nos arredores da escola.

Embora a integração dos componentes curriculares permita ao docente organizar e planejar a sua aula, o currículo escolar deve transcender os espaços formais de ensino, se articulando com o papel social da escola e do educando. Porém, nos contextos vulneráveis existe uma tensão muito grande em relação aos espaços extra-muros. Também observamos no grupo de pesquisa a dificuldade em manter o planejamento mínimo de aulas, pois é muito comum a fragmentação do processo devido aos conflitos armados, a falta de professores, à falta de água etc. Assim, o projeto político pedagógico que precisa da participação da escola, da família e da comunidade, com a participação consciente de cada um dos envolvidos na sua preparação fica muito prejudicado no contexto analisado. As reuniões com os responsáveis na escola estudada aconteciam somente com as famílias que faziam parte do programa Bolsa Família, limitando enormemente outras formas de interação com a comunidade escolar mais ampla. Com isso, observamos ser muito precário o envolvimento de todos os sujeitos responsáveis pela educação das crianças, o que seria fundamental para contribuir como acolhimento, como também, para o melhor preparo educacional dos alunos durante o processo pedagógico desenvolvido na escola.

Entendemos que o currículo não é terreno neutro e nem imparcial. Na verdade, ele assume um papel social e culturalmente definido, que reflete uma concepção de mundo, sociedade e educação, implicando relações de poder, e representa o centro da ação educativa (OVIGLI; BERTUCCI, 2009). O currículo está diretamente associado ao conjunto de atividades produzidas para o processo formativo, norteando a sua produção. O seu planejamento é o marco inicial do processo pedagógico.

Consideramos o currículo como sendo um terreno atravessado pela cultura, ideologia e relações de poder. Torna-se importante considerar o conhecimento sobre o currículo, pois a concepção que se tem dele trará implicações para a prática pedagógica e a função que o profissional vai desenvolver, a qual defendemos que seja para a formação de estudantes com capacidade de analisar, ler e interpretar o mundo em que vivem. Portanto, o currículo integrado

é uma denominação que visa contemplar uma visão global de conhecimento e promover a interdisciplinaridade, uma das alternativas para construir uma formação crítica.

Contudo, operacionalizar um currículo depende de vários fatores. Apesar dos avanços na legislação para a Educação, ainda nos deparamos com a dicotomia entre o direito a uma educação de qualidade e a realidade encontrada nos diferentes espaços onde ocorre a educação escolar. Para que esse direito seja de fato alcançado, há de se preocupar com questões prioritárias como “a alta rotatividade de professores (as) nas escolas, a fragilidade da formação inicial e continuada, excesso de estudantes em sala de aula, baixos salários e desigualdades sociais, acessibilidade, adaptação de materiais didáticos e pedagógicos”. (CAPUCHO, 2012, p. 64)

O ensino e a aprendizagem não podem apenas estar limitados à atividade de leitura, escrita e cálculos, mas também desenvolver competências para pensar e lidar com conceitos e problemáticas, e argumentar diante de diversas práticas sociais em que estes indivíduos estão inseridos. Essas articulações com o contexto criam melhores condições para que o conteúdo aprendido pelo aluno tenha relação com seu cotidiano e com sua vida, dando significado à aprendizagem.

Outro aspecto que consideramos necessário problematizar em relação ao currículo e a prática pedagógica diz respeito ao indivíduo a quem se dirige a educação. Santos (2009) nos mostra que a sala de aula é um campo de possibilidades de conhecimento. Ele defende que para que o docente atue de forma mais comprometida e em conformidade com uma pedagogia emancipatória, é necessário que ele perceba que os alunos - crianças e adolescentes - são únicos e singulares, porque possuem dimensões próprias de gênero, físico-sensoriais, étnicas, religiosas e de contextos sociais gerando comportamentos diferenciados. O que está colocado neste sentido, é a importância em manter uma relação entre docente e discentes de respeito às singularidades, princípio básico para o estabelecimento de relações humanas fraternas. Ao longo do tempo de inserção no campo de pesquisa, pudemos perceber várias situações em que essas bases foram fragilizadas, possibilitando que surgissem manifestações de preconceito. Mas o que mais nos trouxe momentos de reflexão foram as manifestações de conformismos com a violência praticada, seja interna, seja externa à escola. Concordamos com Santos quando ele afirma que: “a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso,

a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual se há de optar”. (SANTOS, 2009, p. 16)

Assim como Santos (2009), Freire (1996) e Zabala (1998) que defendem que os educadores em suas práticas pedagógicas, para que possam promover uma educação inconformista não podem tratar seus alunos e alunas como clientes, como vem sendo defendido por algumas políticas educacionais. Docentes e discentes são seres prontos à aprender, mas que também podem ensinar. O dia a dia das crianças em sala de aula com outras crianças pode se transformar em um momento de “encontro” de aprendizagem para eles e para o docente. A leitura, por exemplo, se torna gratificante quando a criança compartilha sentimentos diferentes vividos por ela, visto que, tenham lembrado algum momento que o livro proporcionou.

Embora saibamos que os problemas educacionais não estão diretamente relacionados à formação de professores, contudo percebemos que há um conjunto de elementos que atravessam a organização educacional nos indicando que o docente é um elemento fundamental na formação das crianças.

Tendo a prática pedagógica como foco principal desta pesquisa, consideramos que a formação cultural do docente no avanço de suas experiências ao longo da vida e em seu percurso escolar no ensino regular é de grande influência em suas sugestões para com o trabalho pedagógico. Com isso, sabemos que estas experiências que permeiam a docência influenciam diferentes práticas escolares e têm sido pouco reconhecidas.

Dessa maneira, enfatizamos que é na graduação onde o docente aprofunda os seus conhecimentos teóricos e práticos sobre a prática pedagógica, porém, somente isso não atende as demandas rotineiras do ensino básico, visto que, além de se fazer necessária a reflexão constante em relação à sua prática, a sua formação individual indica, muitas vezes, certa fragilidade, nos orientando, desta forma, à necessidade de uma formação continuada.

Freire (1996) também concorda que uma prática pedagógica libertadora contribui para a compreensão e transformação do mundo, provocando nos discentes o desenvolvimento de suas potencialidades, personalidade e consciência. Nas interações sociais entre os sujeitos, com a mediação do professor, numa perspectiva dialógica e horizontal, estes indivíduos criam estratégias cognitivas para a internalização dos conteúdos abordados em sala, os quais são conhecimentos socialmente elaborados e acumulados pela humanidade, o que potencializa a possibilidade de ressignificar e construir novos conhecimentos.

O que desejamos é que educandos busquem a compreensão do mundo à sua volta, que participem ativamente da sociedade, que desenvolvam sua criticidade sobre os conhecimentos sociais, políticos e culturais existentes em seu meio social; para que o docente contribua para nesse sentido é importante que sua prática pedagógica atue com um currículo que tenha articulação com o mundo dentro de sala de aula.

Freire (1994) reforça a ideia de que o educador deve possibilitar aos educandos em sala o desafio, o que pode ser favorecido ao abordar conteúdos que despertem sua curiosidade, logo aumentando a sua vontade de aprender cada vez mais, pois “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (1994, p. 12). Portanto, o autor afirma que o método trazido pelo educador deve proporcionar o desenvolvimento de uma postura de autonomia destes alunos, pois segundo Freire, “o docente que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem... transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (1994, p. 32).

Ainda de acordo com Freire (1996), orientar o aluno a refletir e problematizar sobre a sua realidade é a melhor forma na elaboração do conhecimento. A partir desses conhecimentos o educando terá melhores condições de se compreender como um ser social. Compreendendo a sua situação, o indivíduo terá maior possibilidade de não se curvar à condição de oprimido, visto que sua capacidade reflexiva terá uma grande tendência para a luta pela igualdade social, materializado nas suas ações no ambiente que o cerca. Desta maneira, podemos perceber que o conteúdo programático da Educação Básica deve ser um objeto de estudo problematizador, que gere reflexão e, por consequência, proporcione condições mínimas para que o aluno possa dialogar e pensar a respeito do universo no qual se encontra e, assim, desenvolver suas próprias reflexões.

Também consideramos importante trazer para a reflexão sobre o tema, questões levantadas e discutidas por Adorno (2000) quanto ao próprio processo de formação do docente. Em particular das discussões de Adorno (2000) dois aspectos: a educação para emancipação e a adaptação. Adorno (2000) conceitua a educação como algo que só é alcançado na medida em que se é capaz de produzir uma consciência verdadeira. “Evidentemente não [é] a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não [é] a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa

morta já foi destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira”. (ADORNO, 2000, p. 141)

Este trecho em sua fala se destaca porque para o autor somente pela emancipação é possível pensar e construir o conteúdo capaz de possibilitar a reflexão e compreensão sobre à realidade do sujeito. Para ele,

Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar sentido não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 2000, p. 151)

O que podemos depreender dessa argumentação é que uma educação emancipadora, ou seja, crítica, só seria possível num contexto em que a experiência é trazida ao contexto de estudo. Por experiência, Adorno se refere à contextualizar o conhecimento morto para transformá-lo em conhecimento “vivo”.

Quanto à adaptação, Adorno (2000) afirma que este fenômeno é culturalmente formado por meio da conexão do sujeito com seu grupo social. Para que aconteça a adaptação é fundamental que haja uma identificação com a qual o sujeito constrói a ideia de pertencimento a determinado(s) grupo(s) social(ais) através de: tradições folclóricas, canções de ninar, costumes populares, faixa etária etc.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2000, p. 143)

Ou seja, o que ele considera como uma educação emancipadora é aquela em que, prepara o sujeito para se inserir na cultura, mas igualmente capaz de analisar essa mesma cultura e compreenda o que deve ser mudado para que se alcance uma vida mais sã e humana. Com isso, cabe a educação esse duplo movimento: adaptar e transformar. Assim, concordamos que a ação educativa não acontece apenas no ambiente escolar, pois a cultura à qual se estabelece uma relação de identificação, está em todo lugar. Portanto, quando falamos de aprendizagem, estamos nos referindo aos conhecimentos adquiridos também nos livros, filmes, obras artísticas, meios eletrônicos, nas relações sociais, em espaços formais e não formais de ensino etc. Somos seres aprendentes, portanto, todo contexto social nos remete a ação de aprendizagem, pois

entendemos que a educação vai além da sala de aula, envolvendo os valores sociais e culturais existentes.

Conforme discutido anteriormente, é a partir dessa concepção de educação que a questão da formulação do currículo escolar assume centralidade, pois com base em seu papel, pode ser um promotor de modelos sociais – somente adaptadores ou não - na construção das identidades no ambiente escolar. Neste sentido, podemos entendê-lo como espaço de reprodução simbólica, e portanto, de alguma maneira definidor da postura do docente, do projeto pedagógico da escola, de contextualização das ações pedagógicas. Nessa linha de argumentação, é possível reconhecer o currículo por meio da noção de um discurso de poder, é possível perceber o seu papel disciplinar. Concordamos com Tomaz Tadeu Silva (1999) quando afirma que nenhuma perspectiva que se considere “crítica” ou “pós-crítica” pode ignorar as relações entre conhecimento, identidade e poder.

Hoje há um grande questionamento acerca da seleção das disciplinas e saberes escolares para a organização de um currículo. Até então, sabemos que estas disciplinas foram inseridas nos currículos oficiais de acordo com determinados momentos históricos do nosso país. Portanto, elaborar um currículo rompendo com o tradicionalismo, não significa apenas integrar conteúdos de diversas áreas, mas repensar nas escolhas dos conteúdos e a disciplinarização à qual são submetidos.

Nesse contexto, tomando a escola como lugar de aplicação do currículo, observamos a educação, segundo Louro (2014), como um processo de transformações sociais e produção de identidades. Portanto, as práticas curriculares podem ser vistas como estratégias de regulação social, produção e exclusão de identidades, impulsionadas pela cultura e pelos atos de poder. Sabemos que a proposta curricular está atrelada à ideia “(...) de ajuste e de adaptação dos indivíduos à sociedade, diferindo, portanto, nos meios, mas conservando o projeto de sociedade e de Homem necessários à reprodução de capital”. (CAPUCHO, 2000, p. 84)

Querer traçar um trajeto único e obrigatório para todos os alunos em seus processos de aprendizagem é uma característica das propostas curriculares que conhecemos e que se baseiam no formalismo e fragmentação dos saberes, incompatível com a complexidade humana.

Dessa forma, é necessário trazer aos estudantes a oportunidade de desenvolver a capacidade de analisar, ler e interpretar o mundo em que vivem, a partir de suas vivências, de suas singularidades. Entendemos que, em certas situações, é importante ampliar a visão de mundo na qual eles estão inseridos e trazê-los à vista do universo. Para que isso possa acontecer

é fundamental um estudo que seja articulado com essa perspectiva mais ampla do mundo (FOUREZ, 2003). Nessa articulação, um conhecimento maior em relação ao cotidiano da comunidade escolar e de seus alunos, é fundamental pois, conforme argumenta Louro (2014) a “fabricação” dos sujeitos ocorre de forma sutil, quase imperceptível e pode estar relacionada às tecnologias de produção cultural, mídia, religião, governo, educação etc. Portanto, compreender o contexto em que a escola está inserida, o qual pode não ser o mesmo em que está inserido o docente, facilita nessa articulação curricular com o contexto social.

Assim, buscar alternativas para o currículo e o exercício da prática pedagógica, com abordagens que trabalhem conteúdos e materiais que apresentam significado relevante para os estudantes, levando-os a despertar para outros interesses que ainda não foram percebidos é uma das tarefas mais importantes, mas também uma das mais complexas para a ação docente. Defendemos que ao tratar das dimensões políticas, socioeconômicas, culturais e dos processos individuais, é potencialmente possível atuar na formação de maneira que “(...)o meio social exerça influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social”. (LIBÂNEO, 1999, p. 15)

A prática, como um tema que se interliga ao desenvolvimento do currículo escolar, assume diferentes sentidos. Quando refletimos sobre as práticas pedagógicas, as experiências humanas e a vida prática, há uma preocupação em destacar a aplicabilidade do conhecimento na formulação curricular e no cotidiano escolar. Libâneo (1999), quanto a isso, defende que há dois tipos de educação: a educação intencional, a qual “refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente” e a educação não intencional, a qual “refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos”. (LIBÂNEO, 1999, p. 15-6)

Portanto, principalmente nas séries iniciais, é importante o docente buscar alternativas metodológicas que que o ensino seja um espaço rico de vivências, capaz de criar intervenções intencionais e promover, assim, uma aprendizagem significativa. Também é interessante e produtivo disponibilizar metodologias que possam, segundo Lima e Maués (2006), auxiliar a criança a construir e organizar sua relação com o mundo e na reconstrução das suas impressões do mundo, proporcionando-lhes o desenvolvimento de novos observáveis sobre o que investiga, indaga e tenta resolver.

Essa discussão está também alicerçada na obra de Paulo Freire que considerou a educação como um ato político. Ele é um dos grandes referenciais modernos da teoria educacional e dialogou em seus múltiplos trabalhos com o valor em compreender os processos contínuos de mudanças do mundo moderno, percebendo-os na sua dimensão política e no envolvimento com o poder – o "poder" substantivo e o "poder" verbo – de modo que fosse possível influenciar esse poder diretamente (GHIRALDELLI, 2002). Desta forma, Freire muito contribuiu para o estudo das práticas pedagógicas dentro e fora dos muros escolares, no Brasil e no Mundo.

Segundo Freire (1987), o diálogo mergulha na essência humana fundamentada no amor, na humildade e nas suas potencialidades emancipatórias para nos encaminhar à tomada de consciência sobre a nossa plena humanidade.

Dessa forma, a dialogicidade de conhecimentos, saberes e pronúncias são construídas imersas culturalmente nas concepções das relações e significações do mundo. A dialogicidade, segundo Santos (2014, p. 1), “(...) investiga um conceito que tem origem entre os gregos - o diálogo – e se desloca para o campo educacional brasileiro”. Acerca disso, ele ainda diz que

Deseja-se demonstrar que a dialogicidade é um elemento relevante e emancipatório e interfere na formação dos sujeitos e na construção de saberes de forma significativa. Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* realiza uma análise fenomenológica do cotidiano educacional e uma reflexão refinada desse processo e vai além da compreensão quando recomenda o diálogo como alternativa para um fazer pedagógico vivo e transformador. Há uma dissonância entre o que foi validado por Freire e a realidade escolar no Brasil em diferentes níveis e modalidades. (SANTOS, 2014, p. 1)

Assim, a educação dialógica da pedagogia libertária de Paulo Freire, pressupõe a humanização do mundo por meio da dialogicidade imersa na ação cultural libertadora, o que traz consigo toda a carga epistemológica e de saberes culturais que os sujeitos constroem ao longo de suas vivências pessoais e escolares.

Um exemplo disso é quando um aluno novo, em seu primeiro dia de aula, observa a postura do docente. Este entra em sala e se mostra exigente. O aluno novo pergunta a um aluno repente: “esse docente é assim exigente?” O outro aluno diz que o docente só é assim no primeiro dia de aula, mas que depois ele é tranquilo. Este exemplo mostra que o docente, de fato, revela a sua verdadeira persona durante a construção da sua relação com a classe, mostrando-se de uma outra maneira. Isso acontece até na cobrança de um novo conteúdo.

Através deste exemplo, observamos a importância de se manter, em sala de aula, um diálogo amparado na tolerância e na humildade, que são fundamentais para que sujeitos possam se direcionar à compreensão, tomar conhecimento de uma ideia com o objetivo de escolher a sua aceitação ou rejeição. Entende-se por conhecimento não apenas valores, mas posturas emancipatórias.

De acordo com Freire (2011), independente da decisão, quando esta é tomada a partir de algo que se compreende, do qual o sujeito não está mais alienado em termos críticos, significa garantir a emancipação. Isso acontece uma vez que o sujeito é detentor do seu inalienável direito de pensar criticamente, pois tomou uma decisão que é sua, e não uma submissão a alguma autoridade. Sem compreensão, a rejeição é mal motivada, frágil, possibilita a ação de autoridade de outros agentes sobre o nosso pensamento e não do nosso próprio pensamento crítico.

Historicamente, percebe-se que, para se alcançar plenamente os objetivos propostos ao longo do processo educacional, a sociedade criou uma instituição em que a educação é organizada e sistematizada para que os indivíduos a ela subordinados apreendam categoricamente as normas sociais, os ideais educacionais, e, antes de tudo, submetam-se aos “moldes” escolares. Isso é o que se pretende, porém entre o que é regulado e o que realmente acontece no interior dessas escolas, existe uma grande distância. É o que a literatura chama de “Currículo Oculto”. Isso também é discutido por Oliveira (2014, p. 25) quando afirma que “(...) enquanto a diversidade for uma questão para o campo educacional, haverá uma demanda real, e necessária, da reflexão antropológica, o que envolve tanto espaços escolares como não escolares”, pois o currículo oculto é fundamental em uma escola, pois ele não é um documento que regulamenta as ações inerentes ao cotidiano escolar, mas é um elemento que se revela no cotidiano escolar em suas diversas nuances. Ele é aquilo que é, realmente, importante na escola, e não um termo acessório.

Com isso, compreendemos currículo como o processo de reflexão da formação humana e profissional, onde através deste destaca-se também, as práticas pedagógicas, necessitando de um olhar minucioso sobre os aspectos relevantes para a construção da cidadania, do saber, da cultura, da identidade do sujeito.

Portanto, percebemos que as possibilidades de ampliação e melhoria na formação devem convergir para que os profissionais se tornem capazes e priorizem sempre expressar em seus atos e decisões a garantia de uma educação universal, integral e em equidade e não apenas

fruto da modernização produtiva, ou seja, garantam prioritariamente o cumprimento da missão institucional.

Entendemos, a partir das leituras realizadas, que a docência é constituída por vários elementos que vão além daqueles relacionados à ação didática. Elementos ligados à relação dialógica ocorrida no acolhimento mútuo entre docente e aluno, uma relação de confiança e intimidade apropriadas para o processo de ensino-aprendizagem e não estabelecida apenas por funções e papéis sociais. Relação que extrapola os conteúdos e normas escolares, que humaniza e valoriza o que o outro traz consigo, desmistificando a imagem de desvalorização que possuem sobre si, viabilizando outra experiência com o saber. Charlot (2000) reforça o pensamento afirmando que: “um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber”. (CHARLOT, 2000, p. 47).

As discussões em torno da formação continuada² apontam para o papel da escola e a centralidade da prática educativa para o processo formativo. Segundo Candau (2009, p. 57), “considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores/as que não se limite a oferecer diferentes ‘cursos’ aos docentes”. Entretanto, não é o simples fato de o docente estar na escola que a coloca como um lócus formativo. Para que isso se dê, a autora alerta que é importante o processo pautar-se em uma prática reflexiva, capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de compreendê-las e de buscar formas de trabalhá-las coletivamente.

A prática educativa é um assunto que gera discussões sobre a qualidade da formação de estudantes e profissionais da educação diante da realidade encontrada nos espaços de atuação. Uma das disciplinas que é fundamental para a prática pedagógica é a disciplina de didática, que é criticada quando assume um caráter instrumental - ao se constituir como um conjunto de métodos e técnicas desvinculado de um contexto real -, ora é criticada por negar o objeto de estudo da didática e pautar-se pela discussão de temas de diferentes áreas.

Para Libâneo (2013), a dispersão que tem tomado o campo da Didática faz com que esta corra o risco de ver enfraquecido o seu objeto, descaracterizando-se e perdendo a sua

² O termo “Continuada” foi escolhido devido a sua abrangência e amplitude diante da formação do pedagogo, pois, segundo Aurélio (2002) “é o feminino de continuado. O mesmo que: seguida, consecutiva, contínua, ininterrupta, sucessiva. Contínuo; sem interrupções: de modo prolongado; que se estende por um longo tempo: barulho continuado. Sucessivo; que se repete em sequência: trabalho continuado do funcionário. Incessante; que não tem fim; que não pode acabar: amor continuado.

identidade. Segundo este autor, o objeto da Didática diz respeito à mediação da aprendizagem feita pelo docente, aspecto que não tem recebido o tratamento devido nos cursos de formação docente.

A Formação Continuada é capaz de aprimorar a prática docente, aprimorando os saberes científicos, que conduzem a práticas pedagógicas capazes de ressignificar as aprendizagens e os objetivos educacionais. Nessa perspectiva, os “(...) investimentos feitos na formação de professores promovem aos educadores o despertar do olhar crítico em relação às práticas educativas, melhorando assim esta prática, já que a crítica é um "primeiro momento que denuncia alguma coisa que precisa ser reformulada ou transformada". (GUTERRES, 1990, p. 72)

Dessa forma, alguns pontos precisam ser destacados: que os cursos de formação – médio e superior, precisam considerar os aspectos culturais de forma mais intensa na formação, buscando não elevar o ensino somente aos aspectos técnicos da profissão.

Para Ceccim (2005), a Formação Continuada pode ainda ser correspondente à Educação Permanente, especialmente quando esta é diretamente pertencente à construção objetiva de quadros institucionais.

Com base no que foi exposto podemos entender que a educação é um instrumento altamente potente que pode promover transformações e articulações entre a orientação da formação, o desenvolvimento dos profissionais da educação e os princípios e diretrizes que norteiam as práticas pedagógicas, o que nem sempre guardam coerência. Isso não necessariamente é um problema se pensarmos que cabe à educação também a tarefa de colaborar para transformar o mundo num lugar melhor, mais humano, mais justo e onde todos possam ter uma vida melhor.

L’abbate (1997) ainda depreende que o papel central das práticas educativas deve ser de caráter essencialmente crítico e incisivamente revisto para que a formação continuada e permanente passe a almejar a possibilidade de compreender/dispor pertencimento aos profissionais/estudantes a qual a mesma se dirige. Isso pode ajudar para que os conhecimentos possam ter significativos cruzamentos entre os saberes formais e essenciais, previstos pelos estudiosos ou especialistas, e os saberes configurados como operadores das realidades – que são detidos especialmente pelos profissionais em atuação. Esse entrecruzamento pode viabilizar a ocorrência de autoanálise da educação por parte dos discentes em formação e principalmente alcançar a máxima excelência na autogestão das instituições educacionais.

3. DE ONDE FALO E O INTERESSE EM ESTUDAR O PROBLEMA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando cheguei ao bairro de Manguinhos, tentei localizar a escola perguntando aos funcionários da estação de trem sobre qual caminho eu precisava fazer para chegar ao meu destino. Neste momento, encontrei um pouco de dificuldade, pois nenhum funcionário sabia onde ficava esta escola, alguns diziam que não conheciam porque não moravam ali e outros diziam serem novos no trabalho da estação de trem de Manguinhos e, por isso, não sabiam informar. Tentei saber perguntando às pessoas que encontrava na estação, mas a maioria desconhecia, dizendo que só estava ali de passagem. Um rapaz de uniforme da prefeitura e com um crachá me viu questionando as pessoas e se aproximou perguntando se eu precisava de ajuda, e me explicou como fazia para chegar ao meu destino. Quando sai da estação, encontrei moradores de rua embaixo dos pilares da ferrovia. Havia pouco movimento no local. A Escola A está a 50 metros da estação de trem, mas parece ser invisível para algumas pessoas.

Ao chegar à escola, era hora de entrada dos alunos no início do ano letivo. Encontrei os alunos no pátio – alguns enfileirados e outros indo para as suas filas – enquanto a diretora tentava falar ao microfone e se fazer ser ouvida por todos. Algumas mães estavam sentadas nos bancos ao redor do pátio, aguardando seus filhos subirem para as salas de aula. As crianças estavam agitadas e não estavam dando atenção ao que a diretora estava falando sobre as normas da escola. Após 18 minutos, as crianças foram silenciando à medida que a diretora foi se alterando para ter a atenção delas.

Findo este momento inicial tumultuado, a diretora explicou sobre questões disciplinares tais como: não jogar lixo no chão para conservar a limpeza da escola; não quebrar ou danificar os móveis e materiais escolares; não levar alimentos (doces, biscoitos, balas, entre outros) para serem consumidas dentro da escola, alegando que era fornecido um almoço balanceado no refeitório e, por isso, as crianças não deveriam se alimentar durante as aulas. Advertiu que os alunos que não cumprissem estas normas, seriam advertidos e, dependendo do grau de gravidade da situação, seriam expulsos. Ao final destes avisos, as turmas enfileiradas subiram em sequência para as suas salas de aula.

Depois desse momento, subimos para a sala dos professores para conhecer a equipe com a qual iria trabalhar. Ficou acertado que iria todas as semanas, nas quartas-feiras para acompanhar o trabalho de um docente de ciências para que pudéssemos definir a problemática de investigação.

Durante os primeiros meses de acompanhamento das atividades, questionei sobre as práticas pedagógicas que presenciei, em particular por ser uma escola situada em uma favela carioca com as mesmas condições de pobreza, exclusão, invisibilidade do Estado e de altas demandas por serviços públicos como tantas outras, que coloca à mostra as desigualdades do país.

Durante o meu convívio na escola, me chamou a atenção a questão da segurança dentro e fora do espaço escolar e em seu entorno. Os laboratórios de ciências e de informática, por exemplo, além de sucateados e não organizados, eram trancados com portas de ferro, com grades e cadeados. A impressão é que isso criava uma barreira para o uso destes espaços pelos docentes com os alunos. A Escola como um todo me dava a sensação de prisão: portas, cadeados para entrar e sair. O que é compreensível no sentido de que a responsabilidade sobre as crianças no tempo de aula e dos gestores. Portanto, certo controle é fundamental e esperado. Porém, a Escola A dava a sensação de clausura. Certamente, porque na minha experiência escolar não havia tantas trancas, grades, cadeados e chaves para acessar os espaços escolares. As limitações eram feitas através de barreiras “invisíveis”, com os inspetores observando a movimentação dos alunos e os alertavam verbalmente sobre até onde poderiam ir dentro do espaço escolar. Por exemplo, em uma das escolas onde estudei, havia um inspetor no portão da escola. Se algum aluno durante o tempo de aula chegasse próximo ao portão com a intenção de sair, o inspetor buscava saber se ele havia sido liberado pela coordenação. Caso não houvesse, ele era reconduzido para a sua sala de aula por outro inspetor.

Mas, na Escola A havia somente 2 inspetores para cuidar de uma área enorme, com duas saídas, pátios, quadra de esporte, sala de leitura, uma área impossível de ser cuidada com menos de 5 pessoas. Com somente dois funcionários para cuidar de mais de 800 crianças com dois portões, além dos muros e grades quebradas o que possibilitava que pulassem os muros, muito pouco se observar para além do prédio principal. Em função disso, na Escola A um dos inspetores ficava encarregado de abrir e fechar o cadeado do portão de entrada da escola e o outro se encarregava de circular pelos corredores da escola. O que acabava acontecendo era que, fora o horário de entrada dos alunos, se alguém quisesse entrar na escola (pais ou alguém da comunidade) tinha que ficar esperando aparecer alguma pessoa para pedir que fosse chamado o inspetor para abrir o portão. Como sempre chegava em horário diferente, sempre tinha que ligar para alguma colega do grupo de pesquisa que estava lá para pedir a algum

inspetor para abrir o portão de entrada; ou então ficava acenando da rua até que alguém visse e fosse chamar o inspetor.

Infelizmente, essa rotina se justificava devido à violência no entorno da escola. Durante os dezoito meses que atuei na escola A, presenciei alguns conflitos armados fora da escola, algumas vezes impedindo sua abertura. No ano de 2017 foram muitos conflitos armados no bairro. Podemos observar na figura 01, o alto índice de violência no ano de 2017, o qual afetou o funcionamento das escolas em áreas de risco:

Figura 1: Índice de violência em áreas de risco no ano de 2017.



Fonte: <https://fogocruzado.org.br/em-2017-fogo-cruzado-registrou-media-de-16-tiroteiosdisparos-de-armas-de-fogo-por-dia-na-regiao-metropolitana-do-rio/>

Segundo esse mesmo site de informações, os motivos para os conflitos foram diversos, conforme observamos na figura 02:

Figura 2: Motivos da violência no ano de 2017.

10 MOTIVOS MAIS APONTADOS COMO RAZÕES DOS TIROTEIOS/DISPAROS DE ARMA DE FOGO | 2017

MOTIVO	TIROTEIOS/DISPAROS	MORTOS	FERIDOS
OPERAÇÃO	346	149	233
CONFRONTO	334	137	200
ASSALTO	261	117	148
EXECUÇÃO	103	121	1
ATAQUE	93	22	47
HOMICÍDIO	93	103	3
TENTATIVA DE ASSALTO	91	45	52
BALA PERDIDA	82	36	55
PERSEGUIÇÃO	77	22	60
ROUBO DE CARGA	54	14	28

FORTE: INFORMAÇÕES VIA IMPRENSA/POLÍCIAS

RELATÓRIO ANUAL 2017

FOGO CRUZADO

Fonte: <https://fogocruzado.org.br/em-2017-fogo-cruzado-registrou-media-de-16-tiroteiosdisparos-de-armas-de-fogo-por-dia-na-regiao-metropolitana-do-rio/>

Além desses 25 dias em que houve suspensão das aulas pela secretaria de educação, presenciei vários outros em que as aulas foram suspensas pela direção da escola por uma situação muito localizada.

No mês de março, por exemplo, no dia 22 a escola funcionou no turno da manhã, mas à tarde fechou devido às operações policiais, fato que poderia ocasionar tiroteio na comunidade. Em muitas ocasiões as escolas e as creches são avisadas pelas pessoas que integram os grupos que controlam o bairro sobre a possibilidade de conflito para evitar que as crianças fiquem no meio da troca de tiros.

No dia 29 de março (quarta-feira) havia tido troca de tiros no dia anterior na rua da escola, dois policiais morreram e um dos prédios de uma instituição pública bem próxima foi atingido por um projétil, gerando pânico entre as pessoas que estavam no local. Com estes acontecimentos e o alarde criado pelos meios de comunicação locais, os moradores esperavam por muita violência no dia seguinte. E acabou por fazer com que a direção da escola suspendesse as atividades por dois dias seguidos com medo dos conflitos.

Um docente diante do ocorrido se posicionou da seguinte forma:

Isso significa que, pela primeira vez nesta escola, a sensação de insegurança chegou em um nível tal onde as portas se fecham com a

"expectativa" de violência. Essa lógica é a mesma dos que defendem que os alunos de Manguinhos deveriam estudar longe de Manguinhos. O que é situação potencialmente perigosa? Em um território onde até dormir ou brincar corre-se risco de morte, entendo (e defendo) que precisamos combater esse clima de tensão com amorosidade. Porém, devemos levar em conta que a operação policial em si não é sinônimo de conflito. Há operações onde nenhum tiro é dado e há situações onde não há operação (ou ocorre inesperadamente) e o tiroteio acontece.

No mês de Abril, o conflito ocasionou a morte de um idoso, morador de Manguinhos; o jornal “Fala Manguinhos” produzido pela comunidade, publicou o fato informando que a população local faria uma manifestação na escola, e por isso, a mesma também fechou neste dia. Também no mês de Abri, nos dias 10 e 12 as aulas foram suspensas no turno da tarde e da noite devido à violência local. No dia 17 de abril era dia de avaliação escrita para todas as turmas da escola; no final da tarde, por volta das 16h50, os alunos tiveram que ser deslocados para o corredor que dá acesso às salas de aula devido ao tiroteio que ocorreu nas ruas do entorno. Como o corredor era o único local da escola cercado pelas salas, o que conferia maior proteção às crianças, elas foram deslocadas para este lugar, onde permaneceram - algumas sentadas, outras em pé - até diminuir a situação de risco e cessar a troca de tiros entre policiais e moradores, conforme mostra a figura 03:

Figura 3: Alunos do 6º ano no corredor do 2º andar da escola durante conflito armado no entorno da escola..



Fonte: foto da autora.

Novamente no dia 19 de abril, no turno da manhã durante aplicação da prova escrita para algumas turmas, as atividades foram interrompidas devido a troca de tiros na rua ao lado da escola. Com isso, tivemos que conduzir os alunos para o corredor, conforme havíamos feito

dois dias antes. Esse cotidiano afetou enormemente o funcionamento da escola. Neste dia, a direção da escola decidiu encerrar as suas atividades às 15h para prevenir as crianças de possíveis situações de risco durante o trajeto de suas casas para a escola e vice-versa. Podemos observar o momento de interrupção da prova que os alunos faziam na figura 04:

Figura 4: Alunos do 7º ano no corredor do 2º andar da escola durante conflito armado no entorno da escola.



Fonte: foto da autora.

Podemos perceber que há uma dificuldade para desenvolver o trabalho docente ocasionada pelas interrupções repentinas. Principalmente, após situações de conflito armado externo à escola, na qual as crianças ficam muito agitadas e há uma certa dificuldade em acalmar os ânimos delas para que possam se concentrar nas atividades propostas durante o tempo escolar. Estas interrupções durante as aulas fazem parte da rotina desses alunos, que lidam com naturalidade durante estes momentos.

Além dos tiroteios, outros motivos também causaram problemas na escola. No dia 19 de junho de 2017 não houve aula devido à falta de abastecimento de água na escola. Quando cheguei à escola havia um bilhete no portão de entrada, o qual estava trancado. A seguir, na figura 05, observamos o aviso deixado:

Figura 5: Mensagem deixada no portão da escola.



Fonte: foto da autora.

No dia 28 de junho, a direção escolar suspendeu as aulas na parte da tarde devido à operação da polícia com troca intensa de tiros na região. No dia 05 de julho não houve aula à tarde devido à operação da polícia e a direção soube que uma aluna havia sido baleada em uma outra escola próxima e, por isso, decidiram por suspender as aulas. No dia 14 de agosto as aulas foram suspensas devido às operações da polícia no local, ocorridas devido aos assassinatos acontecidos no Morro do Jacarezinho, onde morreram 2 civis e 1 policial durante confronto armado. Estes acontecimentos refletiram no patrulhamento de outras comunidades, incluindo Manguinhos. Em função disso, as aulas nas escolas dessas comunidades e do entorno delas foram suspensas.

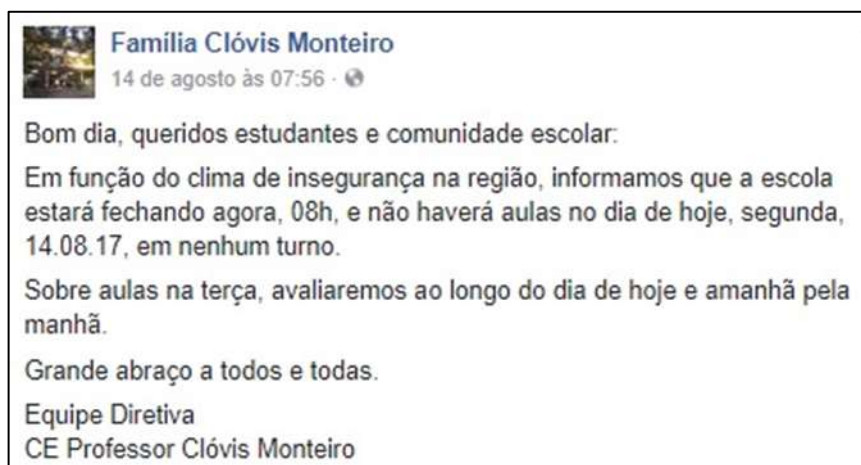
Com esse clima todo, um docente da escola compartilhou uma mensagem enviada pelo aplicativo Whatsapp por um diretor de uma escola localizada num bairro próximo a Manguinhos:

Meu zap nesse momento está inundado de mensagens de alunos preocupados se vai haver aula amanhã ou não. Enquanto escrevo esse texto, e tento carinhosamente respondê-los, estou ouvindo as rajadas de tiros...Mas infelizmente, meus queridos, eu ainda não tenho a resposta. A SEEDUC não tá nem aí pra gente, querem saber de escola aberta a qualquer custo. Sem porteiros, sem inspetores, sem coordenadores pedagógicos, sem número adequado de orientadores educacionais e sem mandar os professores de filosofia, sociologia e outros que vcs estão em falta. Não liberam as horas extras pros nossos doentes atuarem nas turmas com carências, mas de outras escolas liberam.... Estão atolando a direção de serviço. Exaurindo a equipe diretiva, os docentes, nos adoecendo. Pra eles, dane-se a segurança de professores, dane-se a dos alunos, dane-se

educação pública de qualidade. Somos apenas números. Já levei ADVERTÊNCIA VERBAL dessa secretaria por não abrir a escola num dia que se configurava como o de amanhã, de violência anunciada. Nunca divulguei, mas agora estou sim divulgando essa medida administrativa que sofri e numa postagem pública, que certamente chegará aos ouvidos deles. DANE-SE. Quero mais que chegue mesmo. Estou farta desse descaso. Compartilhem, compartilhem ao máximo esse post. São alunos de todas as séries e do terceiro ano, que estão se preparando pro ENEM (ou tentando). E tem gente que valoriza a meritocracia. Os nossos nem conseguem sair de casa pra estudar, mas tem gente que diz que pra vencer na vida, basta estudar. Concordo, entretanto estudar como, cara pálida? no meio dos tiros? das noites sem dormir? do terror, do medo, do pânico, da bala achada, da preocupação? Não tá nada fácil pra gente aqui desses lados de Jacarezinho, Manguinhos e adjacências não... Sobre as aulas amanhã, gostaria de ter a resposta, gostaria que tudo isso cessasse, mas não tenho a resposta. Infelizmente. Toda a minha solidariedade, queridos estudantes. Protejam-se, por favor. COMPARTILHEM, TODOS PRECISAM SABER O QUE ESTAMOS PASSANDO!

Neste mesmo dia, uma página da rede social facebook de uma das escolas desta localidade publicou um relato, conforme figura 06:

Figura 6: Mensagem publicada na rede social no dia 14/08/2017 às 7h56



Fonte: <https://www.facebook.com/familiaclovismonteiro/>

No dia 16 de agosto as aulas continuavam suspensas até o término das operações policiais na área, conforme observamos na publicação da figura 07:

Figura 7: Mensagem publicada em 16/08/2017 às 18h55 na rede social



Fonte: <https://www.facebook.com/familiaclovismonteiro/>

No dia 21 de agosto as aulas continuaram suspensas até o término das operações policiais na área, conforme observamos no aviso da figura 08:

Figura 8: Mensagem publicada em 21/08/2017 às 10h58, na rede social



Fonte: <https://www.facebook.com/familiaclovismonteiro/>

No dia 23 de agosto a escola abriu somente a parte administrativa e retornou somente no dia 24 de agosto com turnos reduzidos: o da manhã das 8h às 11h30, da tarde das 12h30 às 16h e o integral das 8h às 14h30. Sem um planejamento prévio os professores não sabiam como organizar os tempos de sua aula.

Com estes relatos, pudemos perceber que as práticas pedagógicas que aconteceram durante o primeiro semestre e início do segundo semestre de 2017 foram prejudicadas devido à forte violência dos conflitos ocorridos no entorno da escola e no bairro. Em 2018, aconteceram alguns casos semelhantes, mas com menor frequência em relação a 2017.

A extensão dos relatos de violência foi proposital, pois a partir dessa experiência a questão a ser respondida em minha pesquisa foi: como as práticas pedagógicas acontecem em escolas situadas em contextos como o da Escola A?

Para responder a essa pergunta, decidimos que faríamos uma meta-pesquisa, ou seja, iríamos analisar os resultados de pesquisas já realizadas por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Isso se justifica porque essa investigação iria contribuir para o projeto de pesquisa guarda-chuva intitulado “Estudo sobre as mediações das ciências, da saúde e da mídia na educação dos Jovens em situação de vulnerabilidade social” (VERMELHO, 2015).

Essa pesquisa teve início em 2015 e tem como base metodológica a pesquisa-formação (STRECK, 2013). Ao longo dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 realizamos atividades intra e extra classe na Escola A. Para o grupo de pesquisa, interessava entender a complexidade que se revestia a atuação de docentes, discentes e gestão numa escola em que, além dos desafios que em geral todas as escolas e salas de aula enfrentam hoje, quais outras surgiam em função do contexto social, econômico e ambiental.

Alguns trabalhos anteriores já nos indicavam que aquela escola desenvolvia práticas e estratégias específicas para responder aos desafios que eram colocados à comunidade escolar. Em função disso, tornou-se fundamental compreender quais eram as discussões e achados de pesquisa sobre a prática pedagógica realizada por pesquisadores brasileiros sobre outros contextos. Essa investigação, portanto, iria contribuir com a pesquisa do grupo no sentido de identificar problemas de outros contextos que pudessem nos ajudar a compreender ou a dimensionar os achados das pesquisas anteriores e os da pesquisa na escola A. O que nos achados das pesquisas pode explicar e/ou orientar as práticas pedagógicas para o trabalho de formação continuada na Escola A? Gostaríamos de contribuir com a escola pesquisada com conhecimentos sobre o contexto de ensino diante da violência e dos problemas oriundos disso,

com um currículo distanciado do contexto apresentado pelo dia-a-dia dos alunos e da busca por parte dos professores em encontrar melhorias em sua prática diante deste contexto “caótico”. Essas questões motivaram e nortearam o problema desta pesquisa.

Portanto, nosso objetivo de pesquisa foi analisar o perfil da produção teórica brasileira sobre a temática da Prática Pedagógica em contextos vulneráveis, com os objetivos específicos de: identificar o perfil dos sujeitos do objeto de pesquisa dos trabalhos publicados com esta temática; analisar quais as potencialidades e limitações da prática pedagógica identificadas/indicadas nos trabalhos analisados.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo iremos explicar como foi o desencadeamento metodológico deste estudo, apresentando suas etapas e o resultado da análise dos dados da pesquisa.

4.1 Perspectiva Metodológica

Segundo Vianna (2001, p.119) a pesquisa bibliográfica é composta por “(...) dados, colhidos teoricamente, que poderão ser trabalhados por você conforme os objetivos que se propõe alcançar ao longo da pesquisa”. Gil ressalta que “embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica” (2002, p.44). Esta, por sua vez, tem seu desenvolvimento baseado em materiais já existentes de fundamentos científicos, podendo a pesquisa se desenvolver de forma totalmente bibliográfica. Portanto, utilizamos a pesquisa documental para responder nosso problema e objetivos da pesquisa.

4.2 Estratégia Metodológica

Um dos problemas atuais para a pesquisa bibliográfica é a definição da base de dados para o levantamento do corpus da pesquisa. Com o avanço da internet e dos buscadores que são cada vez mais sofisticados e “inteligentes”, realizar o levantamento dos dados é uma tarefa bastante complexa e que requer alguns cuidados técnicos: não utilizar o computador pessoal se a pesquisa for em bases de dados abertas (google acadêmico, por exemplo), pois o navegador filtra os resultados de acordo com parâmetros pessoais. Com isso, quando se faz uma busca em computadores diferentes, mesmo que se utilize os mesmos descritores, os resultados em geral são diferentes. Outro problema que se enfrenta é o volume de dados. As facilidades de acesso trouxe, para essa modalidade de pesquisa, o problema do volume. É praticamente inviável analisar milhares de dados manualmente ou pela leitura de títulos, a mente humana não consegue administrar e organizar. Isso tem feito com que as pesquisas bibliográficas utilizem base de dados mais “fechadas” para garantir confiabilidade nos resultados encontrados.

Em nosso caso, definimos que a base de dados para a pesquisa dos documentos seria a plataforma Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased). Segundo Brasil (2018):

O thesaurus é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber.

O Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações.

A Plataforma Thesaurus Brased teve origem em 1980 e passou por 4 datas importantes para a sua constituição:

Quadro 1: Etapas de desenvolvimento da Plataforma Thesaurus

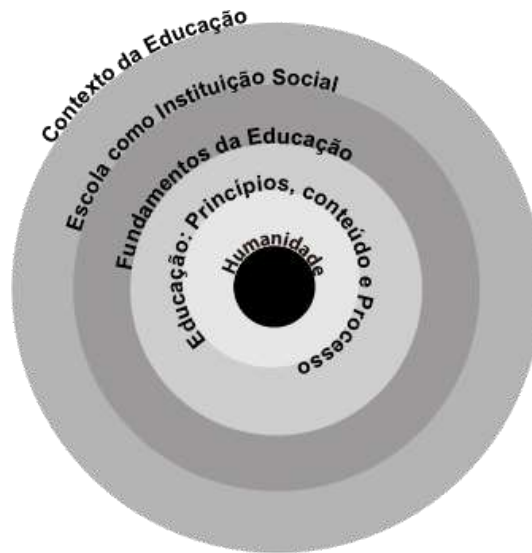
Ano	Etapas de desenvolvimento da plataforma
1980	Inicia-se, em serviço, a listagem dos termos coletados durante a análise de documentos e na consulta a outras fontes, entre as quais o Thesaurus Eudised e o Thesaurus da Educação da Unesco
1989	É elaborada a primeira versão experimental do Thesaurus Brased, para uso interno
1997	Inicia-se, com a participação dos analistas do Cibec, a elaboração da segunda versão do Thesaurus
2001	É lançada no sítio do Inep a segunda versão do Thesaurus.

Fonte: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>

Essa plataforma disponibiliza o acesso a termos, onde cada termo corresponde a um conceito, o qual se torna um descritor ou um indexador em que a conceituação e relações estabelecidas entre si por um sistema ontológico da área e pelo estudo de cada, termo possibilita acessar documentos indexados pelos termos em questão. Ou seja, se o termo de busca é “prática pedagógica”, é possível acessar todos os documentos dessa base cujo tema, palavra-chave, no assunto ou no título tenha esse termo. Com isso, é possível obter um resultado mais preciso e com maior aderência ao objeto investigado.

A escolha por esta plataforma de dados se deu também porque ela permite que se insira a educação em uma matriz conceitual dentro de um contexto global, sem o qual não é possível compreendê-la. Observamos esta matriz na figura 09:

Figura 9: Matriz Conceitual



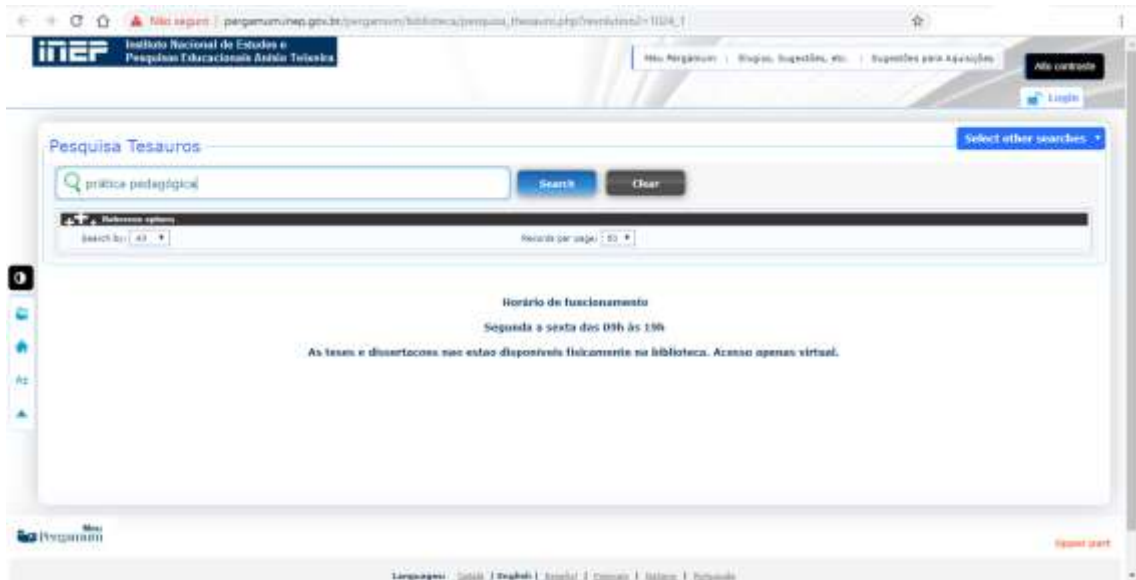
Fonte: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>

Acima, observamos os campos (ou subáreas) que delimitam a abrangência da educação segundo a disposição classificada pela plataforma. Além disso, ainda há o campo “Identificadores e especificadores de informação”, que não é formado por descritores temáticos, mas auxilia o uso do Thesaurus, classificando e complementando as informações relacionadas aos campos dispostos na imagem. São as seguintes categorias: identificadores de denominação; personalidades; entidades; lugares; indicadores de tempo; grupos humanos; identificadores de conteúdo; áreas do conhecimento; cursos; profissões e ocupações; atividades planejadas; manifestações sócio-culturais; especificadores de forma de conteúdo; documentos não oficiais; documentos oficiais; especificadores de suporte de informação; língua do documento; publicações; publicações em multimeios.

Por meio da pesquisa direta na opção “Pesquisa Thesaurus”, é possível escrever uma equação de busca utilizando termos e obter uma relação de resultados de acordo com o conceito de cada termo e em seguida selecionar os documentos indexados referentes a estes termos. Assim, é através destes arquivos indexados que selecionamos as produções bibliográficas produzidas sobre a temática em questão.

A seguir, na figura 10, vimos a tela do computador, onde observa-se a referida área de pesquisa dos termos na Plataforma Thesaurus.

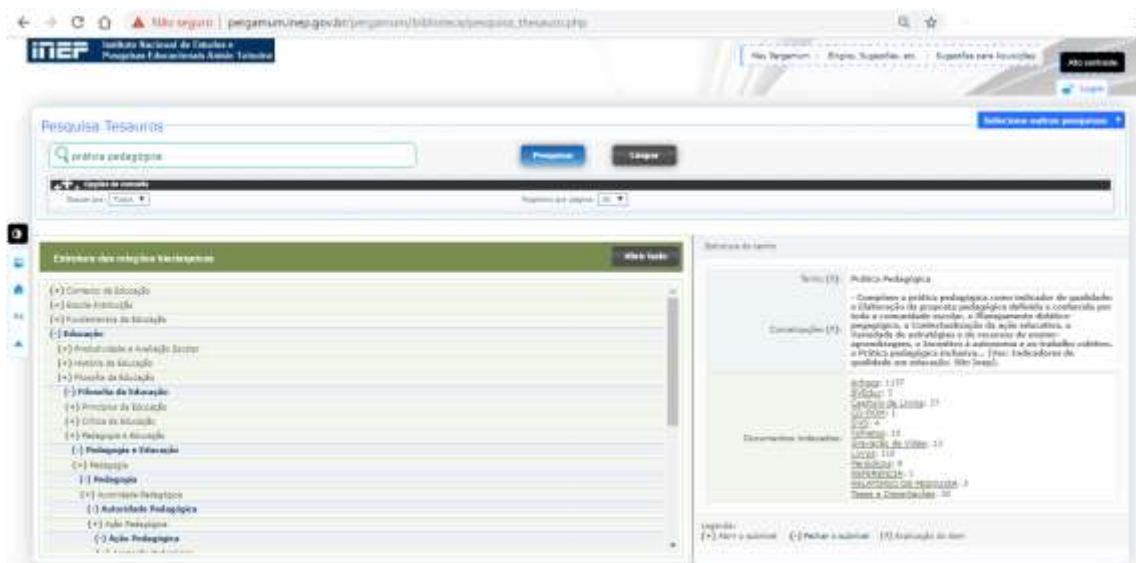
Figura 10: Área de pesquisa da plataforma Thesaurus



Fonte: http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1

Após clicar no botão buscar, aparece uma relação com os arquivos encontrados no acervo e suas coligações dentro dos eixos temáticos, classificando estes documentos em uma estrutura de relações hierárquicas, conforme apresentado na figura 11:

Figura 11: Classificação dos documentos após pesquisa.



Fonte: http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php

No canto inferior esquerdo da tela aparece a estrutura das relações hierárquicas do termo pesquisado. Conforme figura 12:

Figura 12: Relações hierárquicas do termo pesquisado



Fonte: http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php

No canto inferior direito da tela aparecem: o termo pesquisado; o conceito deste termo; documentos indexados e classificados de acordo com o seu formato. Conforme figura 13:

Figura 13: Classificação quanto ao formato.

Termo (?):	Prática Pedagógica
Conceituações (?):	- Compõem a prática pedagógica como indicador de qualidade: a Elaboração da proposta pedagógica definida e conhecida por toda a comunidade escolar, o Planejamento didático-pedagógico, a Contextualização da ação educativa, a Variedade de estratégias e de recursos de ensino-aprendizagem, o Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo, a Prática pedagógica inclusiva... (Ver: Indicadores de qualidade em educação. Sítio Inep).
Documentos indexados:	<p>Artigos: 1137 BVEduc: 3 Capítulo de Livros: 37 CD-ROM: 1 DVD: 4 Folhetos: 10 Gravação de Vídeo: 13 Livros: 110 Periódicos: 9 REFERENCIA: 1 RELATÓRIO DE PESQUISA: 5 Teses e Dissertações: 30</p>

Legenda:
 (+) Abrir o subnível (-) Fechar o subnível (?) Explicação do item

Fonte: http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php

Esta base e a forma como funciona, nos possibilitou chegar num corpus de dados bastante consistente.

Para analisar os textos encontrados, utilizamos a análise de conteúdo, a qual segundo Pinto et al (2016), é fundamental num estudo bibliométrico exploratório e descritivo, pois possibilita construir indicadores sobre as produções científicas.

Da Plataforma Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) selecionamos artigos, teses e dissertações. Sobre os critérios de inclusão definimos que os documentos deviam estar associados aos descritores Prática Pedagógica, Práxis Pedagógica e Fatores Socioeducacionais, que tivesse disponibilidade do documento na íntegra, publicado em português, campo empírico no Brasil. Não fizemos delimitação de data ou período de publicação.

Os dados coletados dos trabalhos foram dispostos na ferramenta Microsoft Excel® para montar o mapa sistemático, possibilitando além de uma maior organização, também a geração de gráficos e a realização de análises estatísticas se necessário. A organização dos dados no Excel foi disposta nas seguintes colunas: título, autor(es), ênfase, nível de ensino, área/disciplina, revista, local, tipo, instituição de vinculação do(s) autor(es), volume, número, páginas, meses e ano da publicação.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A coleta dos dados foi feita no período de junho a julho de 2018, onde foram identificados um total de 1108 publicações, divididas em 1064 artigos (96,02%), 31 dissertações de mestrado (2,80%), 5 teses de doutorado (0,46%) e 8 livros publicados (0,72%). Desta seleção, o critério de inclusão que mais impactou foi o acesso ao documento na íntegra. Com isso, foram retirados 1000 trabalhos que não foram encontrados ou o arquivo estava corrompido na fonte de banco de dados; eram em língua estrangeira; o campo empírico não era no Brasil; o foco não tratava da escola, mas de movimentos sociais; não era publicação de revista acadêmica; o foco não era a prática docente. Também foi aplicado como critério de exclusão os artigos restritos em sua totalidade ou em partes, bem como, artigos que não tivessem identificação de autor/es, resumo ou palavras chave.

Depois de feito esse refinamento, ficamos com um *corpus* de 108 trabalhos para a análise de conteúdo. Essa seleção e organização nós realizamos uma análise estatística descritiva com o software Sphinx Lexica, versão 5.1. Segundo Pinto et al (2016, p. 5315), “(...) a escolha deste software para apoiar a análise dos artigos foi em função de que o mesmo permite análises quantitativas e qualitativas por meio de análise do conteúdo a partir de categorias analíticas e os testes de hipótese a partir da quantificação das categorias analíticas”.

Após este refinamento foi feita a leitura dos títulos e resumos para identificar a ênfase em relação ao tema geral “Prática Pedagógica”. Encontramos diversas ênfases das pesquisas realizadas e pudemos também, não na totalidade, identificar o nível de ensino e a área / disciplina pesquisada.

Apresentamos a seguir as tabelas com os dados descritivos dos textos encontrados na pesquisa.

Tabela 1: Distribuição quanto ao tipo de trabalho publicado.

Tipo	Freq.	%
Artigo	105	97,2%
Dissertação (Mestrado em Educação)	2	1,9%
Livro	1	0,9%
Total.	108	100%

De acordo com os dados acima, podemos observar que a maior parte dos trabalhos coletados são artigos, totalizando o número de 105 (97,2%). Acreditamos que este formato de

trabalho facilita a busca e coleta, pois encontra-se disponível com maior facilidade em bancos de dados abertos.

Abaixo, seguem os dados com a frequência de publicações quanto ao ano de publicação, de acordo com os trabalhos analisados.

Tabela 2: Distribuição quanto ao ano de publicação.

Ano	Freq.	%
1985	2	1,9%
1990	1	0,9%
1992	1	0,9%
1993	2	1,9%
1994	1	0,9%
1995	1	0,9%
1997	1	0,9%
1998	1	0,9%
1999	5	4,6%
2000	3	2,8%
2001	4	3,7%
2002	5	4,6%
2003	4	3,7%
2004	4	3,7%
2005	4	3,7%
2006	8	7,4%
2007	8	7,4%
2008	7	6,5%
2009	2	1,9%
2010	6	5,6%
2011	5	4,6%
2012	7	6,5%
2013	6	5,6%
2014	6	5,6%
2015	4	3,7%
2016	7	6,5%
2017	2	1,9%
Total	108	100%

Pela distribuição indicada na Tabela 02, observamos um aumento na publicação de trabalhos sobre a temática estudada a partir de 1999 até muito recentemente. Isso se coloca no contexto pós-LDBEN de 1996 em que o tema passa a ter uma centralidade muito grande na pesquisa educacional.

Tabela 3: Frequência de publicações sobre a temática por região

Local	Freq.	%
São Paulo	15	13,9%
Não resposta	13	12,0%
Brasília	12	11,1%
Belo Horizonte	10	9,3%
Campinas	9	8,3%
Araraquara	5	4,6%
Campo Grande	5	4,6%
Rio de Janeiro	4	3,7%
Passo Fundo	3	2,8%
Ponta Grossa	3	2,8%
Salvador	3	2,8%
Cáceres	2	1,9%
Goiânia	2	1,9%
Maringá	2	1,9%
Porto Alegre	2	1,9%
Presidente Prudente	2	1,9%
Santa Maria	2	1,9%
Uberlândia	2	1,9%
Bragança Paulista	1	0,9%
Cuiaba	1	0,9%
Curitiba	1	0,9%
Fortaleza	1	0,9%
Ijuí	1	0,9%
Itajaí	1	0,9%
Maracanã	1	0,9%
Marília	1	0,9%
Niterói	1	0,9%
Paraná	1	0,9%
Piracicaba	1	0,9%
Ribeirão Preto	1	0,9%
Total	108	100%

Podemos observar que há um grande índice de publicações nas regiões de São Paulo (36) e Brasília (12). Interessante também apresentar os veículos mais utilizados nessas publicações.

Tabela 4: Frequência de publicações por revista.

Revista ³	Freq.	%
----------------------	-------	---

³ As demais revistas listadas a seguir, tiveram somente um artigo sobre o tema: Alfa : Revista de Linguística, Cadernos Cedes, Cadernos de Educação Especial Santa Maria, Cadernos de Pesquisa [FCC], Comunicações :Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Contrapontos : Revista De Educação Da Universidade Do Vale Do Itajaí, Doxa : Revista Paulista de Psicologia e Educação, Educar, Educar em Revista, Educação & Filosofia, Educação & Realidade, Educação & Sociedade, Educação [Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul], Educação e Filosofia, Educação em Debate,

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [RBEP]	8	7,4%
Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP	7	6,5%
Olhar de Docente	4	3,7%
Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB	4	3,7%
Educação: Revista do Centro de Educação	3	2,8%
Espaço Pedagógico	3	2,8%
Estudos em Avaliação Educacional	3	2,8%
Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade da FUMEC	3	2,8%
Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade	3	2,8%
Revista de Educação PUC-Campinas	3	2,8%
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação [RIAEE]	3	2,8%
Trabalho & Educação: Revista do NETE	3	2,8%
Acta Scientiarum: Education	2	1,9%
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	2	1,9%
Boletim Técnico do Senac	2	1,9%
Educação em Foco [UEMG]	2	1,9%
Em Aberto	2	1,9%
Nuances: Estudos Sobre Educação	2	1,9%
Papirus	2	1,9%
Revista da Faculdade de Educação-RFAED [UNEMAT]	2	1,9%

Em relação às revistas das publicações, dentre elas destacamos um grande índice nas revistas Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP com 7 publicações (6,5%) e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [RBEP] com 8 publicações (7,4%). Este índice alto (6,5%) para a primeira revista acompanha o índice alto de publicações na região de São Paulo (13,9%) conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 5: Frequência de publicações por área/disciplina

Área/Disciplina	Freq.	%
Não resposta	94	87,0%
Matemática	4	3,7%
Educação física	3	2,8%
Literatura	2	1,9%
Biologia	1	0,9%

Educação em Questão, Educação em Revista, ESPAÇOS DA ESCOLA, Horizontes, IN PAUTA, Integração Brasília, Inter-Ação, Interagir : Pensando a Extensão, INTERMEIO : Revista Do Mestrado Em Educação, Movimento : Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Plures - Humanidades : Revista da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Ponto De Vista : Revista De Educação E Processos Inclusivos, Psicologia da Educação : Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados, Psicopedagogia : Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Revista Brasileira De Educação Especial [Unesp], Revista Brasileira De Educação Física E Esporte, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Educação Especial [Unesp], Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro, Revista Brasileira de História da Educação, Revista da Faculdade Christus, Revista de Educação Pública, Revista Diálogo Educacional, Revista Educação em Questão, Revista Solta A Voz, Xamã, Ícone : Educação

Geografia	1	0,9%
História	1	0,9%
Libras	1	0,9%
Língua portuguesa	1	0,9%
Total	108	100%

Podemos observar que, a maior parte dos trabalhos coletados (87%) não deixam exposto de forma explícita a disciplina em que a pesquisa ocorreu. Dentre os trabalhos que citam a disciplina destacamos as disciplinas de educação física com 3 publicações (2,8%) e matemática com 4 publicações (3,7%).

Tabela 6: Frequência de publicações por ênfase

Ênfase	Freq.	%
Contexto Educacional	32	29,6%
Discurso	6	5,6%
Formação de professores	14	12,9%
Inclusão	12	11,1%
Ensino-aprendizagem	35	32,4%
Tecnologias	9	8,4%
Total	108	100%

Sobre a ênfase nos temas abordados nos trabalhos, observamos um grande índice com os seguintes temas: contexto educacional com 32 publicações (29,6%); discurso com 6 publicações (5,6%); formação de professores com 14 publicações (12,4%); inclusão com 12 publicações (11,1%); ensino-aprendizagem com 35 publicações (32,4%) e tecnologias com 9 publicações (8,4%).

Após finalizar a etapa quantitativa dos dados, onde os analisamos no software Sphinx Lexica, selecionamos os trabalhos com maior demanda de acordo com a ênfase de sua temática e fizemos uma análise aprofundada destes trabalhos com o suporte do software Atlas Ti versão 7.0, categorizando trechos dos textos e criando diálogos e similaridades entre as vozes dos autores.

6. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dentre os 108 trabalhos em que levantamos o perfil mais geral, definimos que o tema seria uma forma de filtrar aqueles trabalhos que tivessem uma aderência maior com nosso objeto de investigação. Para tanto, selecionamos aqueles trabalhos em que foi identificado como tema mais geral o Contexto Educacional (6), a Avaliação (3), o Currículo (3), a Formação de Professores (6), a Prática (4), a Didática (3), a Identidade (2), a Profissão Docente (2), a Trajetória de Vida (2), totalizando 31 textos. A escolha desses temas deu-se a partir de aspectos observados no campo de pesquisa em Manguinhos.

Tabela 7: Frequência de publicações por ênfase após refinamento

Ênfase	Freq.
Contexto Educacional	6
Avaliação	3
Currículo	3
Formação de professores	6
Prática	4
Didática	3
Identidade	2
Profissão docente	2
Trajetória de vida	2
Total	31

Seguimos com a análise dos textos no software Atlas Ti versão 7.0 Trial. Por ser uma versão de teste, tivemos que repartir a análise em volumes de 10 em 10 trabalhos por arquivo, totalizando 4 arquivos. Enveredamos em 6 categorias para analisar os textos no software Atlas Ti. Após fazer a classificação e a análise com estas categorias, selecionamos 12 autores - os quais seus trabalhos partilhavam de discursos que se aproximavam de conceitos debatidos ao longo do referencial teórico deste trabalho - para análise e discussão de suas produções.

Quadro 2: Categoria Teórica e Descrição

Categoria Teórica	Descrição
Fatores Determinantes da Prática	Apontamentos e relatos da pesquisa que determinavam a prática dos sujeitos estudados
Formação Docente	Formação dos sujeitos da pesquisa
Contexto	Descrição do campo de pesquisa
Desafio	Situações desafiadoras apontadas na pesquisa

Método	Metodologia aplicada à pesquisa e pelos sujeitos pesquisados
Sujeitos da Pesquisa	Perfil dos objetos de pesquisa

6.1 Análise das Categorias

Na primeira categoria denominada “Fatores Determinantes da Prática”, analisamos os relatos e apontamentos das pesquisas, os quais determinavam a prática dos sujeitos estudados.

Um ponto de partida sobre esta categoria é o trabalho de Abdalla (2005), o qual justifica as práticas pedagógicas respaldadas pelos documentos oficiais, conduzindo o seu discurso sobre **normas e conceitos que produzem sentido às ações docentes**. Dessa forma,

(...) os sentidos da prática estão expressos nas propostas dos documentos oficiais, assim como as marcas desses discursos também estão inscritas na prática do cotidiano escolar. Isso significa dizer que, entre normas e (pre)conceitos, há uma produção de sentidos que está sendo desenvolvida e precisa ser compreendida e questionada. (ABDALLA, 2005, p. 15)

Em sua fala, Abdalla (2005) critica **o embasamento teórico das práticas** pedagógicas, que por muitas vezes, **não se faz presente no cotidiano das escolas públicas**. Pois, como foi discutido no referencial teórico, tais documentos oficiais estão distantes da realidade precária que assola a comunidade escolar. A questão da violência, por exemplo, é um assunto que ainda é distante da ação do docente orientada pelos documentos oficiais, pois, quando há um conflito armado no entorno da escola, as ações dos professores são instintivas e ligadas diretamente às questões de segurança e sobrevivência de si e de seus alunos.

A vivência dessas situações retoma **a questão da identidade** que se constrói com a noção de pertencimento dos alunos às condições impostas pela vida. Neste sentido, Andrade, Nogaro e Calai (2016) concordam com a importância de se **ressignificar os sentidos da prática pedagógica dentro de um contexto social que o cerca**, dando oportunidade aos seus alunos de questionarem a sua realidade. Pois, “(...) estar atento ao que acontece, desenvolvendo a capacidade de fazer perguntas e de se sensibilizar por obviedades do cotidiano e, com elas, aprender e se desenvolver, não se opõe à seriedade e à responsabilidade que é peculiar a esse processo”. (ANDRADE, NOGARRO e CALAI, 2016, p. 126)

Do mesmo modo, Abreu e Gonzales (2005) também ressaltam que, assim como os alunos, o docente constrói a sua **identidade de docente com a sua prática em sala de aula e com as condições impostas em seu ambiente de trabalho**, questionando-as e tentando

compreendê-las e utilizá-las no seu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento humano e educacional de seus alunos. Pois,

(...) a prática social é o caminho para solucionar as dificuldades e transpor os desafios que surgem no exercício profissional. A interação entre professores e alunos é um aspecto que promove a ressignificação dos saberes da docência. O docente constrói sua identidade de docente no momento que tenta compreender o contexto social que o cerca e a seus alunos além de procurar investigar sua própria atividade pedagógica. O fazer pedagógico do docente exige um esforço de criar atividades que possam dar condições do aluno experimentar situações. (ABREU e GONZALES, 2005, p. 66)

É elencado como fator importante para a prática pedagógica um aspecto técnico na **comunicação do docente e no bom relacionamento com seus alunos**. Assim, Abreu e Gonzales (2005) destacam que “(...) é necessário ter uma boa dicção, identificamos que o docente se refere a comunicação. Aspecto necessário nas relações interpessoais em qualquer realidade onde as relações sociais estão presentes”. (ABREU e GONZALES, 2005, p. 65)

Do mesmo modo, Fernandes (2015) destaca a importância de se **registrar a prática como instrumento pedagógico** para que o docente possa refletir sobre suas ações e melhorar o seu modo de agir em sala de aula, evidenciando que “(...) algumas estratégias de apropriação da prática e da experiência acontecem por meio de registros – em diferentes suportes e com variadas linguagens - como formas de **memória, história, reflexão e autoria dos fazeres e saberes**”. (FERNANDES, 2015, p. 76)

Esta forma de **auto-avaliação** também é mencionada na pesquisa de Régnier (2002) quando ele propõe

(...) uma primeira definição de auto-avaliação como sendo um processo pelo qual um indivíduo avalia por si mesmo, e geralmente para si mesmo, uma produção, uma ação, uma conduta da qual ele é o autor, ou ainda suas capacidades, seus gostos, suas performances e suas competências ou a si mesmo enquanto totalidade. (RÉGNIER, 2002, p. 5)

A partir dessa temática, na segunda categoria denominada “Formação Docente”, foram analisados os **elementos que remetiam à formação dos sujeitos** pesquisados, assim como, os documentos e conceitos que influenciam na formação dos professores.

Quando iniciei a leitura e a análise desta categoria, lembrei de uma vez em que ao mencionar meu ingresso no mestrado, disseram-me: "ahh... tenho uns colegas indo pra esse negócio de educação. Acho que é mais fácil, né?". A frase me marcou de certa forma. Saiu da boca de um docente universitário de um desses cursos considerados prestigiados em nosso país. Aqueles que formam doutores em 4 anos ao invés de 10. Isso é reflexo de como a docência é

encarada como algo marginal ou secundário no campo profissional em nosso país. Podemos observar abaixo que a escrita dos documentos que embasam a formação docente remete a um modelo padrão de forma idealizadora.

As Diretrizes e os demais documentos legais colocam sobre: a) o aluno que se quer formar, capaz de mobilizar saberes em ação; e a concepção do professor, cuja principal tarefa é a de favorecer a construção da identidade e da autonomia de seus alunos, sejam eles crianças, jovens e adultos; b) as novas tarefas atribuídas à escola, na perspectiva de instaurar processos de mudanças em seu interior; e c) a necessidade de uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação e desenvolvimento profissional dos professores, para que se compreenda a complexidade da profissão. (ABDALLA, 2005, p. 17)

Como vimos, Abdalla (2005), menciona a necessidade de investir na formação e no desenvolvimento dos docentes, mas somente isso não fará com que eles sejam valorizados ou que o seu empenho profissional seja compreendido como algo complexo diante do olhar da sociedade que o cerca. Lobato (2007) também evidencia esta complexidade, quando diz que “(...) a prática pedagógica é um fenômeno complexo, que não pode ser considerado apenas como aplicação de conhecimentos adquiridos na formação”. (LOBATO, 2007, p. 75)

Andrade, Nogaro e Calai (2016) também concordam sobre a necessidade de valorizar o docente e sua formação, quando falam sobre a imagem construída deste profissional da educação. Os autores também argumentam sobre a importância de se reconhecer que por trás das práticas escolares há diversas técnicas e saberes que constroem e justificam as ações dos docentes, em especial, quando

(...) consideram a necessidade de se produzir uma cultura formativa em que os docentes se sintam e sejam vistos socialmente como intelectuais que, para além de dominarem técnicas sobre como ensinar, também tenham condições de pensar criticamente sobre tais práticas e tais técnicas, produzindo continuamente, de forma autônoma, responsável e ética, sua formação e sua profissão. (ANDRADE, NOGARO e CALAI, 2016, p. 125)

Importante salientar que os argumentos apresentados nos textos analisados nos indicam que a profissão da docência não é compreendida como vocação, muito menos como dom. Posição com a qual concordamos, pois se assim o fosse, não passaríamos a vida toda estudando para nos profissionalizarmos. Docente é profissão. Não é uma disputa pela melhor palavra; é parte simbólica da luta pela profissionalização da docência. E “(...) não basta elaborar currículos e materiais didáticos, mas é fundamental construir o docente enquanto o sujeito da prática social educativa escolar”. (AZAMBUJA, 1991)

Sabemos que há uma boa vontade ingênua em tentar valorizar a profissão entendendo-a como um legado que se herda, porém, esse discurso popular sobre a docência não contribui para que possamos superar as dificuldades do cotidiano, ao contrário, ajuda para que os profissionais se acomodem nas condições dadas, em geral, muito precárias.

Fernandes (2015) coloca o docente como sujeito autor de sua própria pesquisa, fazendo de sua prática objeto de reflexão e a constante busca por mudar comportamentos enraizados pela nossa própria formação educacional, como práticas baseadas na memorização e repetição. Dessa forma, segundo o autor, faz-se necessário

(...) retomar e refletir sobre a experiência vivida por meio de uma volta aos registros da prática educativa, entendidos, então, como dispositivos de subjetivação é uma oportunidade de compreender como a formação acontece constantemente, a partir do que se teoriza e pratica, fazendo do docente o sujeito que é também pesquisador e reflexivo; além de dar visibilidade a uma metodologia de trabalho que alia um tanto de risco de buscar fazer diferente e de proporcionar bases para uma construção de conhecimento mais significativa inclusive para o professor, que, como no meu caso, veio de uma formação escolar tradicional e religiosa, baseada na memorização e repetição. (FERNANDES, 2015, p. 81)

Importante essa análise, pois coloca a centralidade do processo na capacidade de reflexão sobre a experiência vivida. Isso nos lembra o que Adorno discutia em torno da experiência como caminho para a educação emancipadora; com isso, podemos entender que para que o docente possa praticar uma educação emancipadora com seus discentes, ele próprio precisa refletir sobre si mesmo.

A terceira categoria denominada “Contexto”, analisamos o campo onde as pesquisas dos trabalhos foram realizadas, de forma a conduzir o nosso discurso sobre prática pedagógica atrelada ao contexto de vida dos alunos.

Nesta categoria o texto que deixou em evidência o contexto da escola pesquisada foi o de Lobato (2007), onde estudou 3 escolas: 2 privadas e 1 pública. Esse estudo analisou e discutiu estratégias diferentes de ensino, tendo em vista o contexto de cada escola. A seguir, trecho da pesquisa com as características do contexto:

A Escola Villa-Lobos é uma escola pública, fundada em 1971, que fica numa área próxima a uma fábrica, comércio e residências, no Gama. (...) A população atendida, um total de 401 alunos, distribuídos em 14 turmas, da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental, é de baixa renda, com residências em casas e chácaras próximas à escola. O corpo docente é formado por 16 professores, todos com curso superior e sem formação musical. O corpo técnico-administrativo é composto de 21 servidores. A

direção da escola foi indicada pela instituição. A segunda escola, Pixinguinha, é privada e funciona para o atendimento da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental desde 1980. Fica localizada na Asa Norte, numa área de escolas, próxima a prédios residenciais. A população atendida, num total de 108 alunos, mora perto da escola em sua maioria e sua situação socioeconômica é de classe média. A terceira escola, Cláudio Santoro, é uma escola privada, que se localiza no Lago Norte, em Brasília, numa região de residências. Foi criada por uma associação de pais e professores e funciona desde 2000, com direção colegiada. A escola é considerada de porte médio, com construção de alvenaria. A ausência de recursos audiovisuais é justificada pela filosofia da escola. A população atendida é de 148 alunos, em 10 turmas, do Maternal à 5ª série do Ensino Fundamental. Esses alunos têm características socioeconômicas variadas, em geral, são filhos de trabalhadores intelectuais moradores da região entre a Asa Sul e o Lago Oeste. (LOBATO, 2007, p. 67)

De todos os trabalhos analisados, somente este trouxe uma descrição do contexto da pesquisa. Isso nos alertou para o fato de que, mesmo que a literatura traga a discussão da necessidade do trabalho docente contextualizar os conteúdos em relação ao local de atuação, as pesquisas – pelo menos esse conjunto de pesquisas analisadas – não o fazem. O que nos deixa questionamentos e preocupações pois nas duas situações – docência e pesquisa – o contexto da ação são elementos fundamentais para uma compreensão maior do processo.

Na quarta categoria denominada “Desafio”, destacamos situações desafiadoras encontradas nas pesquisas e problemas enfrentados por profissionais da área de educação.

Interessante observar que, atualmente no Brasil os debates em torno dos modelos de escola cívico-militar têm retornado com uma certa força e pensamos que seja resultado do retrocesso cultural que nosso país está atravessando. Esse modelo de escola tem sido colocado como “solução mágica” para os problemas educacionais brasileiro, enquanto toda uma outra parcela de profissionais discute como a educação pode estimular o aluno a assumir a centralidade do seu processo formativo, esse grupo defende a falsa ideia de que o aluno só responde com autoridade e disciplina imposta. Simões, Souza e Costa (2010), em sua pesquisa destacam as consequências nos alunos de práticas profissionais atreladas ao modelo de escola tradicional alicerçada numa pedagogia da autoridade e disciplina:

O cansaço, a monotonia, a tristeza, o tédio, a rotina, a infelicidade são temas recorrentes nas descrições desses e de outros personagens ao se referirem ao ambiente escolar. E poderíamos avançar até o cansaço ou o sadismo por causa da variedade imensa de relatos de infelizes experiências na escola tradicional, como se a maior parcela da capacidade criativa da pedagogia prática houvesse se dedicado a esboçar punições e corretivos, maneiras mirabolantes de tornar a aprendizagem gasta. (SIMÕES, SOUZA e COSTA, 2010, p. 74)

Com esse relato de pesquisa, fica bastante evidente que os desafios que os docentes enfrentam ainda hoje, tem como um dos aspectos práticas profissionais que se alinham a idéia de que ser “duro e rigoroso” é o que impõe respeito e valorização profissional. Sobre isso, Adorno (1995) faz uma severa crítica afirmando que “(...) essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada”. (ADORNO, 1995, p. 128), pois educar pela dureza não forma pessoas com capacidade de discernimento entre ser correto e ser violento. Segundo ele, a psicologia já nos mostrou que

(...) o elogiado objetivo de ‘ser duro’ de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia contra a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vigando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. (ADORNO, 1995, p. 128)

Essa questão se soma a necessidade de criticar uma concepção e um discurso que traz uma escola e um aluno ideal, os quais nunca existiram. Essa ideia, muito presente nos discursos oficiais, é tão absurda que não atende às demandas de ninguém, nem do mundo do trabalho, nem da parcela da população a quem ela atende, nem a criatividade; nem, muito menos, para uma sociedade menos desigual, mais democrática e com participação cidadã. O que se tem, na vida real, são condições muito mais desafiadoras em que, para além da ação direta do docente – pela dureza ou não – o local de trabalho e as relações que se constituem em seu interior são bastante complexas.

Nesse sentido, o trabalho de Abdalla (2005) traz uma série de críticas em torno dos contextos que colocam inúmeros desafios para o cotidiano dos docentes. Segundo ele,

A precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas, especialmente, as públicas; a desvalorização profissional e a degradação do status da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos que estão cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas, apesar de anunciarem que participam de uma gestão democrática; e, por fim, os efeitos e as consequências de inúmeras legislações, que ora mostram possibilidades para a ação dos educadores, ora rompem com essas mesmas possibilidades, e acabam por fortalecer uma política de aligeiramento tanto na formação inicial, quanto nas ações de formação continuada. (ABDALLA, 2005, p. 14)

Importante assinalar que as análises desse autor indicam que para uma transformação na educação, não basta uma atitude do docente em busca de um sem número de métodos

inventivos para exercer sua função sem olhar para suas condições de trabalho. A docência é uma atividade profissional profundamente atrelada à dimensão subjetiva do sujeito. Por mais que se tenha consciência de sua função social, por mais que se tente desvincular as condições de trabalho com sua prática, é humanamente impossível fazê-lo na sua totalidade. Com isso, referimo-nos principalmente ao salário. Por mais consciente que seja o docente, em determinado momento as condições objetivas de sua vida pessoal atravessam sua prática.

Para além do salário, as mudanças necessárias em relação às condições de realização da prática pedagógica, segundo argumentação de Abdalla (2005), não se dá de maneira isolada.

A escola, como instituição social, precisa esforçar-se para abrir possibilidades de mudanças em suas próprias práticas. No entanto, não basta querer: é preciso buscar estratégias de mudanças que possam intervir, mudar a forma (a “cara”) da escola. Para transformar a ação e a formação do professor, não bastam reformas impostas, mas há necessidade de se pensar em reformas compostas, portanto, compartilhadas pelo coletivo da escola. (ABDALLA, 2005, p. 18)

Essa realidade, segundo o autor, uma centralidade em se discutir e pesquisar sobre as condições objetivas da prática pedagógica, pois discutir métodos de ensino é “perfumaria”, é manter uma máscara distorcida da realidade. Segundo ele, as questões de método não estão na raiz do problema. Acerca disso, concordamos com o autor de que a educação necessita de vínculo afetivo com o contexto e com os conhecimentos dos alunos. E isso é impossível com uma jornada que contempla 4 ou 5 locais de trabalho para formar um salário digno. A condição digna de trabalho é condição para a mudança, “(...) é preciso fortalecer a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, pois são eles, que, de fato, orientarão ações e reflexões, provocando mudanças na realidade da escola. (ABDALLA, 2005, p. 23)

Dessa forma, o maior respeito que o docente merece deve vir em forma de valorização de sua carreira profissional, condição salarial e importância na sociedade. Enquanto o Brasil não encarar isso de frente, nada mudará.

Outro ponto destacado como desafio nas pesquisas foi a questão da inclusão nas práticas em sala de aula. Ter o olhar atento às necessidades dos alunos se fez presente na pesquisa de Lacerda (2000). Segundo ele “(...) verifica-se ainda, com muita frequência, práticas de educação que visam a uma produção de fala que faz pouco ou nenhum sentido para os surdos e que os faz despender horas importantes em treinos que não levam à aprendizagem de uma linguagem”. (LACERDA, 2000, p. 72)

Quando falamos sobre as práticas de educação nos remetemos à forma como ela é conduzida em sala de aula. Assim, na quinta categoria denominada “Método”, buscamos identificar a metodologia aplicada às pesquisas e pelos sujeitos pesquisados. Elaboramos o quadro a seguir com uma síntese desses métodos de pesquisa.

Quadro 3: Método aplicado a cada trabalho

AUTOR	METODO	CITAÇÃO SOBRE A ELABORAÇÃO
ABREU e GONZALES	Quadro conceitual; Grupo focal; Entrevista semiestruturada.	O caminho metodológico escolhido para a construção deste objeto de estudo foi baseado em três etapas: a definição do quadro conceitual; a pesquisa de campo, onde os instrumentos utilizados foram a análise instrumental, o grupo focal e a entrevista semiestruturada; e por fim a análise de dados. (ABREU e GONZALES, 2005, p. 62)
FERNANDES	Apresentação de um objeto deflagrador; Livro registro.	A minha referência inicial foi a bola de fios do personagem de gibi Bolinha, companheiro da Luluzinha, que minha mãe lia para mim e minhas irmãs ou nos comprava para lermos e nos divertirmos sozinhas. Essa bola era composta por pedaços de fios encontrados nos diversos lugares percorridos pelo Bolinha. Cada um deles trazia uma história – a do seu encontro – e todos juntos, unidos por laços ou nós, compunham uma grande história carregada pelo seu dono, a história que ele inventava, aumentava, diminuía, somava, dividia com quem estivesse a fim de ouvir suas narrativas. Sua bola de fios era um objeto pessoal de memória. (FERNANDES, 2015, p. 78) Esse livro-registro serviu como organizador de nossos pensamentos e nos forneceu um eixo do trabalho, perceptível ao acompanhar o andamento do trabalho. Esse eixo nos orientou para buscar os fios visíveis e invisíveis que existem em nós, nas coisas e em nossas relações com os outros e com as coisas; os fios como linhas – retas e curvas – que formam laços – entendidos, a princípio, como pontos positivos – e nós – entendidos como pontos tanto negativos quanto positivos - que unem, atam, se enroscam, se rompem. (FERNANDES, 2015, p. 79)
GURGEL	Mesas-redondas; Palestras; Apresentações de escritores de literatura infantil; Oficinas.	Para a consecução dos objetivos foram previstas duas fases: fase preparatória e fase de execução. A primeira incluía, além de reuniões com os diretores das escolas envolvidas, uma semana de sensibilização em um total de 35 horas. Foram programadas

		mesas-redondas, palestras, apresentações de escritores de literatura infantil, vinte e quatro oficinas e encerramento, com a participação de autoridades, intelectuais, artistas, professores e da própria comunidade. Na fase de execução, foram desenvolvidos cinco encontros ao longo do ano, com duração de 7 horas cada. Na parte da manhã, mesas-redondas, (...) desenvolveram temas nos quais articularam à leitura questões como interdisciplinaridade, cidadania, conhecimento de mundo, comunicação, informática e literatura infantojuvenil. Na parte da tarde, a partir dos temas discutidos nas mesas-redondas, os bolsistas e professores dos municípios produziam material didático e elaboravam atividades pedagógicas, em oficinas ministradas pelos bolsistas. (GURGEL, 2003, p. 66-67)
LACERDA	Observação	O ponto de interesse para análise se concentrará na dinâmica própria de interlocução que se estabelece em sala de aula, focalizando o papel da língua de sinais nos processos de interação e como ela contribui para que o aluno surdo e os alunos ouvintes construam novos conhecimentos. Para o desenvolvimento do estudo realizaram-se vídeo gravações semanais na sala de aula frequentada pela criança surda, com a duração de aproximadamente uma hora. (LACERDA, 2000, p. 76)
LOBATO	Grupo Focal	<i>O trabalho com o grupo focal foi muito importante para o aprofundamento das informações, que já apareciam nas entrevistas e na observação. Foi também uma oportunidade de considerar a perspectiva dos alunos e outros aspectos.</i> (LOBATO, 2007, p. 81)
RODRIGUES	Mediação	Neste caso, o docente será mediador da participação ativa dos alunos na elaboração das próprias estratégias de aprendizagem e das trocas entre eles e na interação com o social. (RODRIGUES, 2009, p. 166)
SIMÕES, SOUZA e COSTA	Categorias de análise; Fontes bibliográficas.	Apresenta, de forma sucinta, categorias de análise que sinalizam uma prática pedagógica reencantada e que possam subsidiar a intervenção no chão da escola. Para corroborar levantamento crítico dessa escola, que se apresentou ao século 20 como tradicional. Utilizou-se fontes bibliográficas que permitiram identificar os conteúdos vazios de significação, tanto para os

		estudantes como para os professores, e fontes que permitem enxergar a prática pedagógica vinculada à criatividade e autonomia. (SIMÕES, SOUZA e COSTA, 2010, p. 71)
--	--	---

Como podemos observar, as pesquisas utilizaram diversas metodologias na coleta e análise de seus dados. Sendo que, Abreu e Gonzales (2005) e Lobato (2007) adotaram a estratégia de Grupo Focal para a coleta de dados. Enquanto as outras pesquisas adotaram outras metodologias distintas.

Na sexta categoria denominada “Sujeitos da Pesquisa”, identificamos o perfil dos objetos de pesquisa conforme quadro a seguir:

Quadro 4: Sujeitos e descrição do perfil dos sujeitos das pesquisas

AUTOR	SUJEITOS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS
ABREU e GONZALES	8 professores de idade média de 35 anos.	Os sujeitos da investigação foram oito professores, de um universo de treze professores. A idade média do grupo é de trinta e cinco anos. O exercício do magistério está na média de sete anos. São professores responsáveis, interessados e preocupados com sua formação continuada e receptivos a participarem de atividades que promovam sua melhoria profissional (ABREU e GONZALES, 2005, p. 63)
GURGEL	22 bolsistas de iniciação à docência das diversas áreas de conhecimento.	Dois foram os municípios nos quais, ao longo dos anos de 1996 e 1998, atuamos com vinte e dois bolsistas de iniciação à docência (onze em cada município), alunos da Faculdade de Educação da UERJ: Rio Bonito e Araruama, respectivamente. Com especialistas das diversas áreas de conhecimento — Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Música, Artes Plásticas, Educação Física, Informática Aplicada à Educação, Arte Popular e Literatura Infantil (GURGEL, 2003, p. 66-67)
LACERDA	Alunos da 2ª série do Ensino Fundamental.	Focalizar o olhar sobre a prática educacional que envolve os sujeitos surdos pode revelar-se muito interessante, já que abre uma perspectiva de discussão perante certas peculiaridades do funcionamento dos sujeitos e de dinâmicas em sala de aula que podem trazer contribuições importantes para a reflexão dos múltiplos

		<p>papéis da instituição escolar. (LACERDA, 2000, p. 70)</p> <p><i>A sala focalizada é uma segunda série do ensino fundamental e a classe era composta por 11 alunos, sendo 3 meninas e 8 meninos, na faixa etária de 8 a 9 anos.</i> (LACERDA, 2000, p. 76)</p>
LOBATO	2 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental	<p>A pesquisa teve como objeto a formação e a prática pedagógico-musical analisadas através das percepções dos sujeitos e da observação dessa prática. Por isso, outras instituições desempenharam papel muito importante na pesquisa. Estas são três escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental onde as professoras, egressas da Pedagogia, desenvolvem a docência. (LOBATO, 2007, p. 67)</p> <p>A professora Luiza tem trinta anos de docência no Ensino Superior, com dedicação exclusiva como professora adjunta, aposentada em outra instituição e uma experiência recente como professora substituta. E a professora Carolina tem um ano e meio de Ensino Superior como professora substituta. (LOBATO, 2007, p. 70)</p> <p>O grupo de interlocutores é formado por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. O critério da seleção foi ser egresso da Pedagogia, ter cursado disciplina voltada para a formação pedagógico-musical e afirmado incluir a Educação Musical em sua prática pedagógica. Desse grupo fazem parte três professoras com idades entre 25 e 30 anos, tempo de serviço entre 4 e 11 anos e com dedicação exclusiva ao trabalho. A forma de ingresso é bem distinta entre as três: concurso público (Rita), entrevista (Joana) e convite para um curso de formação da instituição (Beatriz). (LOBATO, 2007, p. 71)</p>

Conforme o quadro, somente foram identificados o perfil dos sujeitos da pesquisa de 4 trabalhos. Isso se deu, pois, nos outros trabalhos não foram encontrados de forma expressa nos textos menção descritiva dos sujeitos de pesquisa. Em sua maioria são professores atuantes ou em formação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa e da análise do corpus de texto nos indicaram que as pesquisas mais se relacionavam com a prática pedagógica e a aprendizagem, mas nem tanto relacionando essa prática a contextos de vulnerabilidade social, mesmo daqueles selecionados à partir do descritor “fatores socioeducacionais determinantes”.

Pela análise dos títulos e resumos, a busca por novas estratégias de ensino nas práticas pedagógicas dentro da escola, demonstra uma preocupação dos profissionais da área de educação em adequar o fazer pedagógico ao contexto educacional e ao cotidiano do corpo discente no ambiente escolar. Quando abordamos esta temática e associamos à motivação do aluno, refletimos sobre os próprios processos de ensino-aprendizagem, sobre a formação do docente e sobre a autonomia do aluno como sujeito ativo, motivado e consciente sobre a construção do conhecimento e sua utilidade em seu contexto de vida.

Quanto a análise dos textos na íntegra, observamos que os estudos feitos estavam intrinsecamente relacionados à formação continuada do docente através de sua prática em sala de aula e também relacionado à aprendizagem do aluno sobre a mobilização dos saberes elencados nos documentos oficiais, no currículo escolar e necessários ao desenvolvimento do educando durante as atividades do cotidiano escolar.

De forma geral, ressaltamos que se deve buscar uma preocupação maior quanto aos saberes necessários para a prática cidadã em meio às dificuldades cotidianas enfrentadas devido à violência e a vulnerabilidade social, pois estas situações pouco foram relatadas nos trabalhos analisados.

Em relação à categoria Fatores Determinantes da Prática, consideramos importante o contato e a troca de conhecimentos adquiridos sobre a prática em sala de aula para a formação continuada dos professores estudados nos trabalhos analisados.

Para a categoria Formação Docente, consideramos importante a troca de experiências entre os profissionais da educação e a busca de soluções para problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula; fatores que contribuem diretamente para a formação profissional desses sujeitos, já que implicam uma contínua interpenetração entre teoria e prática.

Sobre a categoria Contexto, identificamos através do olhar dos autores dos trabalhos analisados que é importante pensar que um ambiente permeado de oportunidades e incentivo à expressão de novas ideias contribui para a criatividade e fortalecimento de práticas

significativas. Além disso, associar os conteúdos à realidade dos alunos torna o aprendizado muito mais palpável e concreto.

Em relação à categoria Desafios, encontramos diversos percalços enfrentados pelos professores, desde a precariedade na estrutura física da escola, falta de recursos materiais, além de desmotivação causada por baixa remuneração e desvalorização profissional.

A respeito da categoria Método, identificamos diversas metodologias aplicadas na coleta de dados dos trabalhos. Em sua maioria, foram pesquisas qualitativas.

Sobre a categoria Sujeitos da Pesquisa, identificamos que em sua maioria era formada por professores em formação e por professores do ensino fundamental.

Retomando à problemática da pesquisa bibliográfica, quanto as potencialidades e limitações da prática pedagógica identificadas, percebemos que há o interesse nas pesquisas em estimular a reflexão dos professores sobre suas ações, além de estimular o pensamento crítico em relação às atividades propostas em sala de aula e ao conteúdo imposto pelo currículo escolar a ser debatido no Ensino Fundamental.

Passamos muito tempo no meio acadêmico discutindo às práticas e quando ela acontece, muitas vezes não sabemos lidar com questões que fogem de nosso controle, como a violência vivida nas escolas públicas. Em muitos momentos durante a imersão no campo de pesquisa vivi situações em que me sentia vulnerável e compartilhava da mesma insegurança que aquelas crianças viviam diariamente, o tempo todo. Por isso, também, iniciamos a pesquisa bibliográfica e para nossa surpresa, não encontramos dados que relatassem esta violência na própria plataforma.

Desse modo, em uma visão geral, percebemos que há muito conhecimento produzido a respeito da formação dos professores. Assim como, também há uma preocupação muito grande em relação a aproximar os conteúdos com a realidade das escolas, mas frente a isso, há muita dificuldade em se colocar em prática tais reflexões a respeito da formação docente.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M. Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pre)conceitos para repensar a profissão docente. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, 2005, p. 11-25. Disponível em:

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1437/1082>
Acesso em 12 de outubro de 2018.

ABREU, G. GONZALES, W. O modelo curricular por competência e os desafios à prática docente. In: **Trabalho & Educação**. v.14, n. 1, jan-jun, 2005, p. 61-73.

Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/8842/6346>
Acesso em 12 de outubro de 2018.

ADORNO, T. Educação para quê? In: **Educação e Emancipação**. 2a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Educação e Emancipação. In: **Educação e Emancipação**. 2a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. W.; HORKHEIMER M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ALVES, N. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In: **Cultura e conhecimento de professores**, 2002.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010, p. 1195-1212. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **A Alegria de Ensinar**. 3a Ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ALLEGRETTI, S. **Formação online de educadores: identidade em construção**. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 63-88.

ANDRADE, E. NOGARO, A. CALAI, H. Formação continuada de professores(as) e sua relação com o conceito de acontecimento. In: **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, jan-abr, 2016, p. 123-144.

AURELIO, **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4a edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro, 2002.

AZAMBUJA, L. A construção de uma prática de ensino de geografia no 1º. grau. Dissertação. 1991.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946**. Brasília, 1946. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.400, de 21 de março de 1968**. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5400-21-marco-1968-359087-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação permanente entra na roda: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. 2ª edição. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. **Educação Permanente em Saúde: um movimento instituinte de novas práticas no Ministério da Saúde: Agenda 2014**. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Subsecretaria de Assuntos Administrativos. 1ª edição. 1ª reimpressão. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, s. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

CANDAU, V. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, 2008, v. 13, n. 37.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos – prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CECCIM, R. **Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário**. Interface - Comunicação, Saúde e Educação, vol. 9, nº 16, p. 161-77, set.2004/fev.2005.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, I. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. In: BRASIL. Formação do educador a busca da identidade do curso de pedagogia. Brasília: MEC/INEP - Séries Encontros e Debates, n. 1, 1987. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002342.pdf> Acesso em 08 de novembro de 2018.

COSTA, C. MACHADO, M. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez, 2017.

CURY, C. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n. 116, p. 245-262.

FERNANDES, R. A formação do professor-pesquisador-reflexivo: os registros da prática como dispositivos de subjetivação. In: **Horizontes**, v. 33, n. 1, jan-jun, 2015, p. 73-84. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/100/80> Acesso em 12 de outubro de 2018.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, 2003, v.8, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 16. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. **Subsídios para organizar avaliações da ação governamental**. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Brasília: IPEA, 2001. (Texto para discussão nº 776 – IPEA).

GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia da Educação**. São Paulo: DP&A Editora, 2002.

GURGEL, M. A prática pedagógica da leitura: tecendo os caminhos do ensino, da pesquisa e da extensão. In: **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 3, jan-jul, 2003, p. 65-69. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/18671/13628> Acesso em 12 de outubro de 2018.

GUTERRES, C. R. J. Educação: teoria e prática da transformação. P. 73-78. In: **Rays, Oswaldo Alonso (Coord.). Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

HOLTZ, M. Lições de Pedagogia Empresarial. Disponível em: http://www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf Acesso em 09 de novembro de 2018.

L'ABBATE, S. Comunicação e educação: uma prática de saúde. In: **MERHY, E. E.; ONOCKO, R. (Orgs.) Agir em saúde: um desafio para o público**. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997. p. 267-92.

LACERDA, C. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril, 2000, p.

70-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>
Acesso em 12 de outubro de 2018.

LIBÂNEO, J. **Didática**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M.; MAUES, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. Ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, 2006, v. 8.

LOBATO, W. **A formação e a prática pedagógico musical de professores egressos da pedagogia**. Dissertação, 2007. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8632/1/2007_WalkiriaTeresaFLobato.pdf
Acesso em: 12 de outubro de 2018.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva Pós-Estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Coleção Ciências da Educação. Vida de professores**. 2ª ed. Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, A. A Antropologia e a Formação de Professores. **Revista Cocar**. Belém, 2014, vol. 8, n.15.

OVIGLI, D. BERTUCCI, M. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. In: **Ciência e Cognição**. Rio de Janeiro, 2009, v. 14, n. 2. Disponível em:
<<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/134> > Acesso em: 25 de junho de 2018.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, S. GOULART, A. VERMELHO, S. O tema CTS nas pesquisas sobre ensino de ciências: revisão bibliográfica dos últimos 25 anos. In: **Revista da SBEnBio**, 2016, n. 9. p. 5311-5321.

PRANDINI, R. C. Formação do formador para a atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação. In: **HESSEL, A.; PESCE, L.**

RÉGNIER, J. A auto-avaliação na prática pedagógica. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n.6, maio-agosto, 2002, p.53-68. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4816/4774>
Acesso em: 12 de outubro de 2018.

REIS, G. **Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras**, 127 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, abril, 2009.

RODRIGUES, M. A organização do currículo integrado na prática pedagógica dos professores do 1º. ciclo de formação. In: **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 1, 2009, p. 162-172. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2700/2410> Acesso em: 12 de outubro de 2018.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Profissão Professor. In: **Coleção Ciências da Educação – Profissão Professor**, 2ª ed. Porto Editora, LTD, 1999.

SANT'ANNA, S.; STRAMARE, O. **Uma retomada sobre a educação de jovens e adultos Sita Mara Lopes Sant'Anna (Org.)** Aprendendo com Jovens e Adultos: revista do NIEPEEJA, Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2006.

SANTOS, M. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans George Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira. **Cadernos do PET Filosofia**, Vol.5, n.10, Jul-Dez, 2014, p.01-11. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/pet/article/view/3271/2225> Acesso em: 26 de junho de 2018.

SCHMIDT, L. A política de formação de professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. In: **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, julho-dezembro, 1999, p. 18-29. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1452/1525> Acesso em: 12 de outubro de 2018.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, 1999.

SILVA, M. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: **SILVA, M. (Org.). Avaliação de Políticas Públicas e Programas Sociais: teoria & prática**. São Paulo: Veras, 2001. p. 54-91.

SIMÕES, S. SOUZA, E. COSTA, M. A prática pedagógica dos professores e o reencanto no chão da escola. In: **Comunicações**, Piracicaba, Ano 17, n. 1, jan.-jun, 2010, p. 71-82. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276433838_A_Pratica_Pedagogica_dos_Professores_e_o_Reencanto_no_Chao_da_Escola/link/56f13f8308ae5c367d4a9cd7/download Acesso em: 12 de outubro de 2018.

STRECK, D. A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 8, n. 1, jan./jun. 2013, p. 111-132.

WEISZFLOG, Walter. **Dicionário Michaelis Online**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br> produzido por REC Mídia Digital. Editora Melhoramentos LTDA. Acesso em 31 de outubro de 2018.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.