



**Organizadores**  
Júlio Ribeiro Soares  
Márcia Núbia da Silva Oliveira  
Zenaide Maria da Silva Santiago

# PESQUISA, EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA FORMAÇÃO HUMANA



Edições  
**UERN**

**PESQUISA, EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES  
AO ESTUDO DA FORMAÇÃO HUMANA**

**Organizadores:**

Júlio Ribeiro Soares

Márcia Núbia da Silva Oliveira

Zenaide Maria da Silva Santiago



## **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**

### **Reitora**

Cicília Raquel Maia Leite

### **Vice-Reitor**

Francisco Dantas de Medeiros Neto

### **Diretor da Editora Universitária da Uern – Eduern**

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

### **Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - Eduern**

Jacimária Fonseca de Medeiros



### **Conselho Editorial das Edições UERN**

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

### **Diagramação e capa:**

Selton Deolino da Silva

Maria Cristina Parnaíba Dantas Silva

Francisco Stênio Ferreira Silva

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Pesquisa, Educação e Prática Pedagógica: contribuições ao estudo da formação humana [recurso eletrônico]. / Júlio Ribeiro Soares, Márcia Núbia da Silva Oliveira, Zenaide Maria da Silva Santiago (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2024.

92 p.

ISBN: 978-85-7621-481-6 (E-book).

1. Educação. 2. Psicologia da Educação. 3. Ensino e Aprendizagem. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 370

**Bibliotecário:** Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

*O que ocorre em cena é apenas parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores (Vigotski, 1999, p. 4).*

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

PESQUISA, EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA FORMAÇÃO HUMANA 6

Júlio Ribeiro Soares

Márcia Núbia da Silva Oliveira

Zenaide Maria da Silva Santiago

## CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE O PIBID COMO CAMPO PROPORCIONADOR DE MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE 12

Cláudia Alves da Silva

Francisca Verônica Pereira Moreira

## CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA/PERMANENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELACES DE RESULTADOS DE PESQUISAS ACADÊMICAS 25

Márcia Núbia da Silva Oliveira Fonseca

Alaíde Vieira de Andrade Costa

## CAPÍTULO 3

FATORES QUE PROMOVERAM O BEM-ESTAR DOCENTE DE UMA PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN 43

Rosivania Maria da Silva

Júlio Ribeiro Soares

## CAPÍTULO 4

LETRAMENTO DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS, RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 62

Maria Cristina Parnaíba Dantas Silva

Júlio Ribeiro Soares

## CAPÍTULO 5

AFETIVIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM FOCO 77

Zenaide Maria da Silva Santiago

Júlio Ribeiro Soares

## AUTORES

90

# APRESENTAÇÃO

## PESQUISA, EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA FORMAÇÃO HUMANA

Júlio Ribeiro Soares

Márcia Núbia da Silva Oliveira

Zenaide Maria da Silva Santiago

O que delinea o objeto de estudo deste manuscrito é a relação entre pesquisa, educação escolar e prática pedagógica, tendo como foco a questão da formação humana, e a psicologia sócio-histórica como base teórica e metodológica. Ao qualificarmos como escolar a educação abordada nesta discussão, não estamos negando a existência ou a função de outras formas de processos educacionais, como a familiar ou religiosa. Com esse “alerta” o que pretendemos é apenas explicitar a delimitação de um campo temático para o qual estamos direcionando o nosso posicionamento analítico, isto é, o campo temático da educação escolar.

Mas, o que é a educação escolar? E como se configura a sua relação com prática pedagógica, pesquisa educacional e formação humana? Por considerarmos uma questão muito ampla, mas real e necessária a ser estudada, diríamos, numa perspectiva mais ampla e elástica possível, que a educação escolar se configura como um tipo de atividade institucional, sistemática e intencional que contribui para o processo formativo de determinadas características tipicamente humanas, como, por exemplo, a consciência de si e do mundo, a linguagem simbólica, a formação de habilidades de leitura, escrita, esporte, cálculo, comunicação, raciocínio, expressão artística e corporal etc.

Assim, diferentemente do caráter educacional das ações espontâneas e voluntárias que marcam os espaços não-escolares (o que não quer dizer que essas ações ocorrem de forma individualista ou descoladas de processos colaborativos e de apoio), o processo educacional escolar é necessariamente sistemático e intencional, pois se trata de uma atividade determinada por inúmeras exigências, desde o cumprimento da legislação vigente,

a formação profissional para o exercício do magistério, a existência de ambientes específicos para o processo de ensino e aprendizagem (sala de aula, laboratório, biblioteca etc.), o planejamento das atividades didáticas e outras inúmeras atribuições.

Sendo formativa, a finalidade fundamental de qualquer ato educativo, sobretudo o escolar, é a transformação do indivíduo, mais especificamente a transformação de suas funções psicológicas. É a partir dessa transformação que podemos pensar não somente a formação do ser humano que domina os conteúdos escolares “em-si”, mas a própria formação política do ser humano. Por isso, ao explicar a educação dos sentimentos – isso mesmo, nossos sentimentos são educados –, Vigotski (2004a, p. 140) lembra que “se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar”.

Uma condição básica do processo educacional é a aprendizagem, uma vez que é a partir dessa condição que as mudanças passam a acontecer e constituir a autonomia dos indivíduos na realidade sobre a qual atuam. Assim, se antes não sabíamos ler, nos tornamos outras pessoas quando nos apropriamos do conhecimento que permite lidar com a escrita – com isso, características intelectivas e sociais se formam, configurando novas habilidades de uso da linguagem de signos. Muitos de nós não sentiríamos, provavelmente, necessidade de respeito à natureza se não aprendêssemos o mínimo sobre ecologia e importância da conservação dos recursos naturais.

Nesse último caso, temos um tipo de aprendizagem que pode ocorrer de maneira relativamente espontânea (sem exigência de domínio conceitual), cujos canais podem não ser necessariamente a escola, mas a própria mídia. Esses são apenas dois exemplos de como a aprendizagem, sempre mediada por recursos de ensino, nos constitui, nos tornando relativamente sujeitos singulares e autônomos. De qualquer forma, é necessário enfatizar que a escola cumpre um papel característico nesse processo, que se configura propositadamente como pedagógico. Para não fazer um corte na discussão, vamos tratar dessa questão (processo pedagógico) mais adiante.

Importante salientar que, para a perspectiva sócio-histórica, a aprendizagem é um fenômeno que não se constitui naturalmente. Suas bases se estabelecem na relação dialética do indivíduo com a sociedade, uma relação em que se apropria dos objetos da cultura, ao mesmo tempo em que também os produz, constituindo a história da humanidade. A formação humana (ou formação do ser humano) passa por essas exigências históricas, que também são pedagógicas. Por isso, convém recorrer a Aguiar (2018, p. 118-119) para lembrar que “a humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem, que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida”. Isto posto, educação e aprendizagem não se confundem nem coincidem, mas são processos históricos em que um constitui dialeticamente o outro. Um só é possível pela mediação do outro.

Nessa perspectiva, em que a psicologia sócio-histórica se constitui como fundamento teórico e metodológico, convém ressaltar que a aprendizagem da cultura não ocorre naturalmente, nem de forma individualizada. A interação do indivíduo com o meio não se constitui suficiente para que o indivíduo se aproprie da cultura. De acordo com Soares, Araújo e Pinto (2020, p. 76), “é o indivíduo que aprende, mas essa condição só é possível na relação dialética com o outro, o que possibilita que a relação seja colaborativa e a aprendizagem criativa”. Aliás, não podemos passar por essa discussão sem deixar de enfatizar que, possivelmente, não há nada mais pedagógico do que uma atividade (escolar ou não) que se configura essencialmente como colaborativa, imaginativa e criativa.

A educação, como todo tipo de ato humano, não é uma atividade politicamente neutra. Assim sendo, as mudanças implicadas pela educação são sempre atravessadas por uma direção ideológica que pode, ou não, contribuir com o processo de humanização dos indivíduos. Dito isso, é imperativa a necessidade de uma educação de qualidade que promova não apenas a formação do indivíduo com competência para o “mercado”, mas, sobretudo, para o desenvolvimento do ser humano na sociedade. Afinal, essa é (ou deveria ser) a finalidade maior de todo processo educacional escolar. Por isso, conforme pontuado por Vasconcellos (2011, p. 19), “a educação é um direito humano fundamental; não nascemos prontos, nem programados; precisamos da educação para nos humanizar”.

Como “direito humano fundamental”, a educação se torna uma necessidade constitutiva da existência humana, pois, conforme o alerta de Vasconcellos (2011), é por meio dela que podemos nos humanizar. Em outras palavras, significa que é pela educação que podemos nos apropriar da cultura historicamente produzida pela humanidade, ao mesmo tempo em que, como sujeitos, também a produzimos.

Com isso, já não estamos mais falando apenas de educação, mas começando a também tratar de prática pedagógica, isto é, trabalho docente, ato educativo intencional e sistemático, planejamento de ações educacionais; enfim, possibilidades de tornar real a educação. Em outras palavras, a escola recorre a um conjunto de regras, princípios, estratégias e recursos para que a aprendizagem se efetive de forma adequada e significativa, tanto a partir da perspectiva de quem ensina quanto de quem aprende. Por isso, a prática pedagógica é um componente do processo de escolarização que jamais deve ser descuidado ou menosprezado.

Nesse processo, que é a prática pedagógica, jamais devemos negligenciar ou subjuguar a função institucional que a escola cumpre como agência educativa na sociedade e na vida de cada indivíduo. Assim sendo, concordamos com Vasconcellos (2011, p. 19) quando afirma que “a escola tem uma importante contribuição [no processo de humanização] na medida em que trabalha com aspectos educativos que o sujeito muito provavelmente não teria acesso espontaneamente ao longo de sua vida”.

Ao destacar a função institucional da escola como agência educativa, portanto promotora de desenvolvimento humano, não estamos defendendo a tese de que a educação é descolada da sociedade. Assim como as estruturas da sociedade são desiguais, as condições e os processos de escolarização também não são diferentes, de modo que, por exemplo, as possibilidades de permanência e rendimento escolar variam não somente em função do empenho do indivíduo nas atividades escolares, mas também por conta do “lugar” historicamente ocupado por cada um na sociedade.

Com isso, queremos ressaltar que a educação e a prática pedagógica que se desenvolvem na escola têm sempre um caráter social e histórico, uma vez que são processos forjados na atividade de construção da realidade, tendo por base as necessidades humanas que foram se constituindo no decurso da história e da cultura. Não se trata, portanto, de ato espontâneo e nem se constitui por mecanismo de adaptação do indivíduo ao meio. A educação é um ato histórico de produção da humanidade. Por isso, conforme tem sido apontado por Saviani (1997, p. 17), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Com essa perspectiva, em que o “trabalho” se constitui como um mecanismo central do processo educativo, resgatamos não apenas o caráter ativo do aluno no processo de aprendizagem, mas também a importância do professor no processo de ensino, que tem a função de criar condições pedagógicas para que os alunos se apropriem da cultura, gestando possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim sendo, a relação entre ensino e aprendizagem não constitui uma dicotomia; mas o contrário, isto é, uma unidade que se configura como dialética e histórica. Dessa forma, podemos argumentar que, embora um não se dilua no outro, é a partir das condições de aprendizagem que a eficácia dos processos de ensino se configura e vice-versa.

Feitas essas considerações iniciais sobre educação escolar e prática pedagógica, o intuito é provocar o debate e a reflexão sobre essas duas importantes questões que constituem o processo de formação do ser humano, de forma sistemática e intencional. Mas isso ainda não é suficiente para explicar a realidade dos processos educacionais, se não resgataremos o importante lugar da pesquisa no estudo de muitos dos fenômenos educacionais que ainda precisam ser cientificamente explicados.

Como sabemos, a educação escolar se tornou parte da nossa vida, constituindo-se como uma necessidade, um sentimento, um aspecto da nossa cultura – atingimos um estágio na sociedade em que as pessoas sentem necessidade dela. Por isso, temos consciência (e sentimos necessidade) de que é preciso avançar no seu estudo, para que, assim, possamos entender cada vez mais e de maneira conceitualmente aprofundada as diversas questões escolares e educacionais que integram as atuais demandas históricas da socieda-

de e, necessariamente, da formação humana.

Porém, do ponto de vista metodológico, não podemos nos manter circunscritos a aparência dos fenômenos educacionais, nos contentando simplesmente com o conhecimento dos fatos “em-si”, pois a realidade escolar, em sua essência, não se reduz a simples acontecimentos aparentes. Se uma criança ou mesmo uma professora, por exemplo, apresenta baixo rendimento escolar, essa questão não pode ser reduzida a um problema “em si”, como se fosse autogestado. Essa é uma realidade muito mais complexa do que aparenta. É um problema que deve ser estudado em suas causas profundas, na busca de suas determinações históricas e sociais. A importância da pesquisa se constitui por essas vias, ou seja, se materializa nas possibilidades de construção de respostas não propriamente a questões simples, mas complexas que configuram o movimento de historicidade da realidade educacional.

Por isso, conforme pontuado por Marx (2017, p. 880), no capítulo 48 do livro III d’O Capital, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidisse imediatamente”. O próprio Vigotski (2004b, p. 150) também recorre a essa tese de Marx para explicar que, “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”. Isso posto, é conhecendo as determinações sociais e históricas da realidade que conseguimos apreender os fenômenos educacionais em sua essência e, assim, planejar atividades de intervenção, no intuito de que sejam superados.

Visando contribuir com o estudo da relação entre pesquisa, educação escolar e prática pedagógica, tendo a formação do ser humano como questão central, apresentamos, abaixo, cinco estudos que são resultantes de pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERN, pela equipe que constitui este livro, tendo a psicologia sócio-histórica como base teórica e metodológica.

O primeiro estudo, de autoria de Cláudia Alves da Silva e Francisca Verônica Pereira Moreira, tem como título “a constituição de significados e sentidos sobre o Pibid como campo proporcionador de múltiplas experiências da prática docente”.

Em seguida, Márcia Núbia da Silva Oliveira Fonseca e Alaíde Vieira de Andrade Costa são as pesquisadoras que assinam o estudo que trata da “formação continuada/permanente na educação infantil: entrelaces de resultados de pesquisas acadêmicas”.

O terceiro estudo, denominado “fatores que promoveram o bem-estar docente de uma professora da rede municipal de ensino de Mossoró/RN”, tem Rosivania Maria da Silva e Júlio Ribeiro Soares como seus autores.

“Letramento digital e alfabetização: conceitos, relações e implicações na prática pedagógica” é o quarto estudo apresentado nesta coletânea e tem como autores: Maria

Cristina Parnaíba Dantas Silva e Júlio Ribeiro Soares.

Fechando esta coletânea, temos o estudo “afetividade e prática pedagógica: o processo de ensino e aprendizagem em foco”, de Zenaide Maria da Silva Santiago e Júlio Ribeiro Soares.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. *et ali.* (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2018.

MARX, Karl. **O capital** (Livro III). São Paulo: Boitempo, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SOARES, Júlio R.; ARAÚJO, Dalcimeire S.; PINTO, Rafaela D. C. Aprendizagem escolar: desafios do professor na atividade docente. **Psicologia da educação.** 51 (2), 2020, p. 72-84.

VASCONSELLOS, Celso S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** São Paulo: Libertad, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

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

# CAPÍTULO 1

## A CONSTITUIÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE O PIBID COMO CAMPO PROPORCIONADOR DE MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE

Cláudia Alves da Silva

Francisca Verônica Pereira Moreira

Do mesmo modo que a formação do humano se constitui num processo mediado – por outros seres humanos, por instrumentos, signos, afetos, emoções etc. –, a formação profissional também acontece sob essas mesmas condições. Dito de outra forma, tanto a formação humana quanto a profissional são resultantes das transformações sociais e históricas ocorridas ao longo dos tempos.

Vasconcellos (2007, p. 38) compreende que educação é “um sistemático e intencional processo de interação com a realidade”, constituído “através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade”. Portanto, por se tratar de um processo interativo entre os seres humanos, a educação é um processo sério que requer dos profissionais que nela atuam uma formação específica e apropriada.

A princípio, é preciso que compreendamos a formação do professor como um processo que tem um marco inicial, mas que não se esgota. Este marco é o que chamamos, formalmente, de formação inicial. As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, por exemplo, trazem a compreensão da formação inicial como uma preparação profissional que “tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos”.

Nesse sentido, os Cursos de formação inicial devem formar um profissional que seja capaz de:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (Brasil, 2000, p. 05).

Dada a quantidade de disciplinas curriculares previstas nas estruturas dos cursos de licenciatura, percebemos um certo distanciamento entre a teoria e a prática docente. Em outras palavras, os Cursos de formação inicial, embora primem pela preparação do futuro professor, já se iniciam deficitariamente por formarem profissionais distantes da realidade em que irão atuar.

As deficiências na formação não surgem a partir dos aspectos instrumentalizados, mas no tipo de instrumentalização que é disseminada. Para Rays (2004, p. 46), a literatura vista nos Cursos de formação trata apenas, por exemplo, “da aplicação de uma sequência de métodos e técnicas de ensino [...], regras didáticas que prometem quase sempre uma aproximação à ‘performance’ do docente ideal”. Ou seja, trata-se de uma instrumentalização que guia o professor para trabalhos desoladores, precários e, às vezes, ilusórios quando, na verdade, deveriam oferecer suporte para o planejamento e execução de ações que favoreçam tanto o ensino quanto a aprendizagem.

A justificativa de Rays (2004) para sua observação está no fato de que essa formação técnica ocorre longe do contexto real da escola e de uma realidade social. Ou seja, além de ensinarem aos professores técnicas obsoletas e vazias, centradas apenas no fazer, as formações oferecidas na Universidade ainda são desprovidas da necessidade gerada a partir da dimensão social real em que estão inseridos a escola e, por conseguinte, os alunos. Diante disso, o autor conclui que os modelos de formação atual estão, “no momento histórico, alienados no tempo e no espaço” (Rays, 2004, p. 47).

Assim, a formação inicial pode até dar conta de apresentar aos professores “as bases para poder construir um conhecimento pedagógico” (Imbernón, 2011, p. 68), todavia, não tem dado conta de possibilitar a estes profissionais a formação da consciência, da capacidade, de seu poder de agir frente aos problemas encontrados no seu espaço de atuação.

Diante da constatação de que os cursos de formação inicial apresentam lacunas, como as mencionadas acima, percebemos também um movimento crescente, através de parcerias entre o MEC, Instituições de Ensino Superior e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no sentido de criar políticas de formação como a oferta de Programas e/ou ações contínuas visando o fortalecimento das aprendizagens dos alunos de graduação e

ainda, formações continuadas aos docentes – que buscam compreender, cada vez mais, o seu complexo *locus* de atuação e suas exigências atuais.

O Pibid, por exemplo, visa não apenas a inserção do futuro professor no espaço da escola pública – ainda quando em fase inicial do processo formativo –, mas, também uma formação com base no diálogo entre a teoria e a prática por meio de sua participação no espaço real da sala de aula. Essa prática tem favorecido não apenas a apropriação de conceitos e do fazer docente, mas tem também transformado a forma de o docente pensar acerca da docência, do seu papel na sociedade e, com isso, desenvolver a consciência e o poder de agir frente ao real que lhe é apresentado.

## **1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO PIBID ENQUANTO PROGRAMA FORMATIVO**

As discussões apresentadas anteriormente sobre formação docente têm apontado que os professores estão cada vez menos preparados para o exercício da docência. Gatti e Barreto (2009), após analisarem os currículos dos Cursos de Licenciatura, concluíram que estes ainda são insatisfatórios quando se trata da oferta de condições para a formação docente.

Coadunando com as falas das autoras acima mencionadas, podemos encontrar, na literatura atual, artigos e trabalhos de conclusão de cursos, resultados de relatos sobre Programas governamentais voltados para a formação docente, desenvolvidos em Universidades e ou Institutos de Ensino Superior, além do próprio MEC, que admitem esse cenário insatisfatório. Em resposta, e buscando minimizar tais problemas, esses órgãos firmaram parceria na criação e desenvolvimento de alguns Programas formativos junto a Capes.

O Pibid, por exemplo, foi lançado pela Capes no ano de 2007, alicerçado em alguns princípios como promover uma “formação de professores referenciada no trabalho, na escola e na vivência de casos concretos” e combinar o “conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas” (Brasil, 2013, p. 5).

Outro princípio do referido Programa é propiciar uma formação docente “atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação” e ainda uma “formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão”. (ibidem).

Idealizado inicialmente com o intuito de atender áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática, no Ensino Médio, tendo em vista haver uma significativa carência de professores para lecionarem essas disciplinas, somente tempos depois esse Programa se expandiu e passou a atender a toda Educação Básica. Dessa forma, se espalhou pelo Brasil, sendo o Nordeste a região que mais tem Instituições cadastradas e atendidas pela Capes. São objetivos desse Programa:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2013, p. 6).

Desde sua implantação aos dias atuais, o Pibid tem se mostrado um Programa exitoso por ser capaz de gerar mudanças perceptíveis na formação dos seus participantes. Braz e Ruiz (2013, p. 25), por exemplo, indicam que o referido Programa tem provocado “elevação no rendimento acadêmico dos alunos da iniciação à docência [...]; seus interesses na participação de eventos científicos; seus crescentes graus de autonomia; criatividade e compromisso com o exercício da profissão”.

Temóteo e Silva (2014, p. 119) afirmam que “as experiências proporcionadas pelo Pibid têm garantido aos bolsistas uma visão ampla do ser professor, do seu *lôcus* de atuação, das situações enfrentadas no dia a dia das salas de aula”. As autoras confirmam também que “esse programa trouxe contribuições decisivas para a formação inicial do graduando” e que o Pibid “conseguiu empreender nos seus bolsistas uma visão real da docência, do que é ser professor de fato”. Além disso, as autoras concluem que o Programa é:

Um importante coadjuvante na produção da formação docente, pois oportuniza vivências que levam o bolsista a aprender como definir estratégias, como tomar decisões, modificar atitudes, construir valores e, até mesmo, como optar ou não pela docência, pois o contato contínuo entre o graduando e seu futuro espaço de trabalho pode lhe dar a certeza de ser ou não ser esse o ofício que deseja seguir. (Temóteo e Silva, 2014. p. 119).

Para Gatti *et al* (2014, p. 05), apesar do pouco tempo de implementação, o Pibid já pode ser “reconhecido como [...] de alto impacto na formação de professores”. Sobre os resultados trazidos para os bolsistas, a autora elenca os seguintes:

- Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos.
- Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática.
- Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos.
- Estimula o espírito investigativo.
- Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes.
- Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos. (Gatti *et al*, 2014, p. 104).

Os dados apresentados por Gatti corroboram com as informações apresentadas no relatório produzido pela DEB e publicado em 2014. O documento apresenta uma amostragem dos resultados construídos entre os anos de 2011 e 2013. No que se refere aos bolsistas, o relatório destaca que estes apresentam:

- a) formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
- b) melhoria no desempenho acadêmico;
- c) descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola;
- d) adoção de atitudes inovadoras e criativas;
- e) definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária;
- f) aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos, em cursos de especialização e em mestrados;
- g) contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram;
- h) produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- i) crescente participação de trabalhos de bolsistas do Pibid em eventos acadêmicos e científicos no país e no exterior;

- j) adoção de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano da escola e da própria formação (uso de ferramentas como Google Maps, abertura de laboratórios de Ciências e Informática, então fechados nas escolas etc.). (Brasil, 2014, p. 68).

Como afirma Gatti (2014, p. 5), o Pibid “não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica”. A essa afirmativa, a autora ainda acrescenta:

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. (Gatti, 2014. p. 5).

Isto nos leva a considerar o Pibid como Programa que se enquadra também nos parâmetros de formação continuada, caráter observado até mesmo pela DEB. Segundo esta Diretoria:

Formação continuada [...] responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida. [...] a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola. (Brasil, 2014, p. 14).

As mesmas inferências que fazemos acerca do Pibid enquanto agente na formação continuada, outros autores também assim o fazem. Gatti *et al* (2014, p. 104-105), por exemplo, afirmam que o Pibid “contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos”. Além disso, para os autores, o Programa ainda “aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa”.

Ainda na visão de Gatti *et al* (ibidem), o Pibid também “propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas”. Por fim, para os autores, o Pibid:

- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços.
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho.
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola. (Gatti *et al*, 2014, p.105).

Temóteo *et al* (2014, p. 116) confirmam ser indiscutível a dupla missão do Pibid, uma vez que promove “tanto a formação inicial quanto a continuada, pois tendo sido criado para impulsionar no graduando o desejo e o preparo para o ensino [...] permite ao professor supervisor o exercício da ação reflexiva sobre a sua própria prática”.

Dessa forma, integrando Universidade/escola pública e aproximando, entre si, professores em formação, professores já em exercício na rede pública e professores das Instituições Superiores, o Pibid tem se tornado uma rede de colaboradores, modificando não somente as concepções dos alunos das licenciaturas, mas também as concepções dos professores formadores. Em outras palavras, esta parceria “provoca, além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES”, trazendo para estes novos olhares sobre a escola e de como agir neste cenário tão passível de mudanças. (Brasil, 2014. p. 31), como mostraremos a seguir, os dados construídos com base numa pesquisa feita para conclusão de Mestrado.

## **2 A APROPRIAÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID**

Vinculado a muitos cursos de graduação desde o ano de 2009, o Pibid é um Programa que cada vez mais se confirma como um elemento impulsionador de novas aprendizagens. O sujeito desta pesquisa, por exemplo, uma professora da Rede Municipal de uma cidade pequena do interior do Rio Grande do Norte, reconhece que este é motivador de novas aprendizagens porque possibilita aos bolsistas entrarem em contato com a realidade da escola, ainda no início de sua formação.

Para a professora, esse momento vivenciado pelos bolsistas do Programa é uma oportunidade muito rica, se comparado aos estágios, quando ela diz: “– o estágio você vem, passa duas semanas só trazendo coisas novas, isso e aquilo. Só que o Pibid, eles vão se encontrar com muitas realidades que não é vista num estágio”. Ou seja, a partir do 3º período da Graduação, os alunos já estão aptos a participarem do Pibid e, conseqüentemente, frequentarem a escola pública e se diferenciarem daqueles que não participam do Programa por só chegarem às escolas na época do estágio, a partir do 5º período.

Indagada sobre quais seriam essas realidades, a professora diz que:

No Pibid, você tem muito mais oportunidades: de participar de um evento da escola, de participar de reunião de pais e mestres, de participar de qualquer outro evento de conselho, de qualquer coisa que tem na escola. Então, você está vendo tudo de uma escola. É a realidade em si. Problemas, ações, tudo o que/Você, quando faz parte do Pibid, que você passa dois anos, então, você tem a oportunidade de vivenciar outras coisas que não seja só a sala de aula. E, também, você vai ver que, uma sala de aula, uma docência o ano todo, não só é você chegar com uma atividade rodada [tempo em que se usava mimeógrafo], de você chegar com um joguinho. Você vai muito além disso. Naquelas duas semanas [do estágio], os meninos estão empolgados. Você, hoje, leva uma atividade xerocada. Amanhã, você leva um joguinho. Mas, vai ter dia, durante o ano, que você vai levar um joguinho e você não vai conseguir trabalhar. E, você não vai poder levar uma atividade xerocada todos os dias porque nem você pode, nem a escola dá e nem é produtivo. Então, você tem que buscar coisas. Levar o aluno a produzir um conhecimento diferente, levar o aluno a criar conceitos sobre uma determinada coisa. E, aí, no estágio não dá tempo você fazer isso. Você passou aqueles dias, realizou aqueles seus planos, trabalhou aqueles seus planos. Mas, aí, uma sala de aula não é só isso. Vai além das suas expectativas. E, no Pibid, você tem essa oportunidade de ver, [por exemplo], quantos dias eu levo a atividade. E, lá, junto com eles, a gente ainda não consegue realizar aquela atividade! Eu digo muito que o Pibid ele vai, realmente, fazer com que você descubra se você se identifica mesmo com a sala de aula ou não. E eu tenho experiência assim, que dos meus, já tem uns que diz: “- Professora, eu faço Pedagogia. Mas, vou fazer Concurso para outra coisa”. Que não é a sala de aula (Ana Alves, 2016).

Ao analisarmos as falas da professora, fica evidente que o Pibid aproxima muito mais o futuro professor da realidade de uma escola do que o estágio. No Pibid, o bolsista tem a oportunidade de ver o que acontece tanto de positivo quanto de negativo, durante o desenvolvimento das atividades. Ainda, tem a chance de refletir sobre as situações, revendo as ações e, assim, tomar consciência da necessidade de mudanças, se apropriando do poder de agir para transformar a situação.

Com isso, podemos compreender que os sentidos constituídos por ela sobre o Pibid lhe permitiram afirmar que o Programa tem sido um grande elemento impulsionador

de novas aprendizagens, uma vez que ela percebe no Pibid a oportunidade de excelência para os bolsistas construírem “uma determinada experiência do que é uma sala de aula”. Ainda por meio das experiências vivenciadas no Pibid, os bolsistas ampliam a possibilidade de refletirem sobre sua própria formação potencializando, assim, a sua tomada de consciência e, com isso, fazerem escolhas assertivas e decisivas em sua vida.

Desta feita, o Pibid tanto potencializa a confirmação do caminho a ser seguido como também leva à certeza de não ser essa a profissão com a qual se sonhou um dia, como podemos constatar nas falas a seguir:

Eu digo muito: “- Olhe! Gente, o Pibid tem essa finalidade. Ou ele lhe prepara, realmente, pra sala de aula ou, então, ele lhe tira. Ele tira, totalmente, o seu pensamento de dizer assim: ‘- Eu quero ser professor. Eu quero ser um educador’”. Porque eu vejo. Alguns dos meus já dizem: “- Professora, eu não quero não. Eu vou fazer Concurso para isso ou para aquilo ou para [outra área] porque eles estão tendo, assim, mais contato com a realidade. Não totalmente porque uma coisa é você estar lá a semana toda [o ano inteiro]. Outra é você estar um dia na semana. Mas, eles estão, de uma certa forma, tendo contato com coisas que no Estágio Supervisionado não tem (Ana Alves, 2016).

É notório que os sentidos constituídos pela professora sobre o Pibid enquanto elementos mediadores das escolhas dos bolsistas nos permitem afirmar que o Programa tem de fato contribuído de forma significativa para a formação do futuro professor, pois dentre outros aprendizados constituídos nessa vivência, a experiência é o que mais se destaca.

A professora também percebe no Pibid uma oportunidade de experiência para os professores/supervisores. Para ela, o Programa trouxe a experiência de se ver enquanto formadora de novos profissionais para a docência: “- É um trabalho muito mais amplo de Supervisor, de contribuir com uma formação acadêmica”. Ou seja, a Supervisão no Pibid é algo que ganha mais responsabilidade visto a docente estar a contribuir com a formação daqueles que, um dia, assumirão a mesma função que ela desempenha.

Quando o externo (que é o Pibid) encontrou-se com o interno (que é o pensamento e a consciência), a capacidade de pensar, sentir e agir se potencializaram dando margem à constituição de novos sentidos nos quais a emoção, os afetos, o prazer e o gostar encontram-se presentes nas falas do sujeito.

A partir da tomada de consciência sobre algumas situações vivenciadas – ao passo em que se desenvolvem as ações previstas, planejadas e realizadas pelos bolsistas em conjunto com a professora – originam-se muitos significados frente ao real e ao diálogo

estabelecido entre o externo e o interno. Na vivência do real, ou seja, no desenvolver do Programa, o sujeito descobriu que precisa se apropriar de determinados elementos subjetivos como a capacidade de poder agir; a experiência; o conhecimento de determinadas coisas; a observação; e a análise do real.

Dito de outra maneira, os sentidos constituídos pelo sujeito sobre o Pibid – enquanto o novo que se apresenta como possibilidade de vivenciar aprendizagens positivas e, a partir daí, potencializar o seu fazer/agir – não estão ligados apenas à prática docente em si, mas à subjetividade constituída a partir da vivência dessa realidade. Fato que nos leva a perceber o Pibid como um importante Programa, não apenas por oferecer aprendizagens aos participantes referentes ao fazer do professor, mas também por proporcionar a construção de sentido sobre esse fazer que, segundo ela, passa pela apropriação de elementos psíquicos como o compromisso e a dedicação.

Para ela, mediar situações formativas – capazes de fazer com que o pibidiano conheça a afetividade e o desejo de fazer – é muito mais importante do que qualquer saber prático. O sujeito desta pesquisa afirma ser imprescindível que o compromisso com sua função esteja acima de tudo isso porque, segundo ela, “precisamos de pessoas capacitadas, de pessoas conscientes, de pessoas honestas porque a gente sabe da realidade que vive na sociedade de hoje”, pois é a partir daí que se pode superar todas essas dificuldades da profissão.

A realidade social vista hoje é a de que não basta ter formação técnica para atuar. Mais que isso, é preciso ver sentido no que faz. É preciso estar motivado e constituir necessidades sobre esse fazer. E, para que o professor seja esse profissional comprometido, ele precisa construir não apenas saberes técnicos que o capacitem a dar uma aula, a planejar. Precisa também aprender a compreender o espaço complexo da escola, suas múltiplas necessidades e limitações e se sentir sujeito da transformação necessária para esse momento social em que vive a educação.

Concluimos então que o sujeito vislumbra o Pibid como esse espaço de aprendizado, não somente dos saberes técnicos nem apenas de uma formação teórica, mas um momento de formação pessoal, da descoberta de vontades, de necessidades, do amor pela profissão, da construção de afetos junto ao seu ofício futuro.

Ao dizer “– O Pibid, ele vai realmente fazer com que você descubra se você se identifica mesmo com a sala de aula ou não”, ela confirma que o exercício da profissão, isto é, o desenvolvimento da atividade humana, aqui representada pela docência, não carece apenas de saberes teóricos e de experiências práticas, mas da constituição de sentido sobre esse fazer. Para a docente, gostar do que faz, demonstrar comprometimento, prazer, ter responsabilidade e, além disso, ser afetado significativamente pela tomada de consciência de que a atividade docente tanto transforma o aluno como o próprio profes-

sor, correspondem a mediações que são proporcionadas pelo Pibid, através do contato contínuo e duradouro do bolsista com o espaço de atuação docente.

A compreensão construída acerca das mediações proporcionadas pelo Pibid, enquanto proposta de formação do professor, é que o Programa proporciona ao docente, sobretudo, a constituição de sentidos e significados sobre o seu fazer e não apenas a apropriação de saberes teórico-práticos que envolvem o exercício da profissão.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através desse entendimento, concluímos que os atuais Cursos de formação docente precisam atentar para a necessidade da profissão: constituir no professor as volições e afetos necessários à sua função. Isso significa que os Cursos de Licenciatura devem abandonar a ideia exclusiva de promover apenas formação técnica que visa somente preparar o professor para dar aulas. Mais que isso, a Universidade precisa teorizar os problemas que acontecem na sala; ensinar normas e técnicas de regência de sala; e conduzir o professor a pensar sobre si mesmo, suas necessidades, vontades, afetações e significações frente à docência. A partir disto, e tomando como exemplo o próprio Pibid – através dos muitos relatos e trabalhos científicos já produzidos – conduzir o professor a pensar sobre os fatores que evidenciam a necessidade desse novo viés formativo.

Os resultados acima citados, embora representem apenas um recorte do texto, nos encaminham para um novo olhar sobre o Pibid. Isso porque a pesquisa nos trouxe a descoberta de que o referido Programa vai além da formação técnica, do preenchimento das lacunas deixadas pelos Cursos de formação quanto à construção dos saberes da docência. Bem mais que isso, o Pibid se caracteriza também como um importante Programa transformador e potencializador da capacidade de agir, sentir e pensar do futuro docente frente à profissão para a qual se prepara, dada a participação da prática cotidiana e da vida escolar da docente (regente da sala de aula).

Dessa forma, finalizamos ratificando a importância e, portanto, a necessidade de continuação do Programa nas instituições de Ensino Superior. Na realidade, nosso maior desejo é no sentido de constatarmos que a expansão do Programa possa atingir um maior número de bolsistas e de escolas públicas parceiras. Nossa justificativa para isso é que a oferta do Programa proporciona transformações tanto nos futuros docentes de forma individual, como em toda a educação de forma coletiva, tendo-se em vista que, conforme a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta esta nossa pesquisa, à medida que o professor é transformado, este profissional também proporciona transformações no meio em que atua.

Em outras palavras, precisamos tomar consciência de que a ocorrência de melhorias na educação oferecida nas escolas exige, essencialmente, qualidade na formação dos professores, principais elementos mediadores do processo educativo. Ou seja, não basta a escola dispor de recursos financeiros, de verbas numerosas, de uma estrutura física de primeiro mundo, de recursos didáticos e tecnológicos avançados, de professores com titulações máximas se esses profissionais não forem implicados pelo que fazem, não constituírem sentidos afetivo-volitivos para a função que desenvolvem e, ainda, se não estiverem motivados a partir de afetos e necessidades que os impulsionem a estar na escola atuando como docentes.

#### 4 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Portaria N° 096, de 18 de julho de 2013.

BRASIL. **Relatório de gestão**. Diretoria de Educação Básica Presencial-DEB. 2014.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes; RUIZ, Carlos Antônio López. **Formação docente no PIBID/UERN**. Edições UERN. Mossoró: UERN, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>: Acesso em: 18 dez. 2014.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf): Acesso em: 20 dez. 2014.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf). Acesso em: 20 dez. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Pressupostos teóricos para o ensino da didática**. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-52.

TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes. et al. A Contribuição do PIBID na Formação Continuada dos Professores. In: CARVALHO, Ana Maria de. et al. **Veredas da Formação Docente**. Mossoró/RN: UERN, 2014. p. 111-132.

TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes; SILVA, Cláudia Alves da. O Pibid como política pública de formação docente: discutindo resultados exitosos. **Cadernos cenpec**. São Paulo. v. 4, n. 2, p. 108-121, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos>. Acesso em: 20 jul. 2015.

VASCONCELLOS, Celso S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2007.

## CAPÍTULO 2

# FORMAÇÃO CONTINUADA/PERMANENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELACES DE RESULTADOS DE PESQUISAS ACADÊMICAS

Márcia Núbia da Silva Oliveira Fonseca

Aláide Vieira de Andrade Costa

Este artigo está embasado por resultados construídos a partir de recortes de duas dissertações de Mestrado, que têm como objeto de estudo a formação continuada/permanente de professores da Educação Infantil de uma mesma Rede Pública de Ensino. A primeira dissertação, a qual chamaremos de Dissertação 1, tem o título *A Formação Contínua e sua significação para professoras da Educação Infantil* (Oliveira, 2018), e a segunda intitula-se *Formação permanente: a partilha de experiências entre professoras da Educação Infantil do município de Mossoró-RN* (Costa, 2021), aqui denominada Dissertação 2. As duas pesquisas foram publicadas em períodos aproximados e por pesquisadoras que são do quadro permanente da Rede Pública de Ensino.

A dissertação 1 tem embasamento teórico e metodológico na Psicologia Sócio-Histórica, que traz Vigotski (1989, 1991, 1993, 2007) como exponencial argumentativo. Esta abordagem ganha visibilidade por ser uma proposta que resulta do materialismo histórico-dialético, o qual rompe com a visão do desenvolvimento natural do homem e o explica como determinante e determinado social e historicamente. A psicologia sócio-histórica traz grandes contribuições para o debate metodológico que analisa a constituição do sujeito desnaturalizando o processo de humanização. A abordagem analisa, sobretudo, a subjetividade do sujeito, o que não está aparente e não se consegue observar a olho-nu ou, como dizem Aguiar, Bock e Ozella (2007, p. 129), analisa “[...] o lado escuro da lua”.

A dissertação 2 parte de pressupostos do materialismo-histórico-dialético para se fundamentar na epistemologia freireana (Freire, 1980, 1983, 1987, 2006, 2019), especificamente, nos conceitos de formação permanente, práxis, conscientização, diálogo, e proble-

matização da realidade e no histórico-culturalismo o trabalho dialoga com as categorias de atividade, mediação e sentidos e significados (Vygotsky, 1989, 1991, 2007). A formação e a prática dos professores são fenômenos humanos compreendidos no método freireano como processos em movimento e em transformação nas relações e condições historicamente estabelecidas. A formação permanente do docente se refaz constantemente e é pensada a partir da realidade da prática pedagógica e das suas necessidades. Para aprendermos este processo de formação proposto por Freire é necessário compreendermos a educação que se faz e refaz permanentemente na busca pela humanização dos homens e mulheres.

As dissertações de Oliveira (2018) e Costa (2021), por sua vez, têm aproximação no que tange aos pressupostos do materialismo histórico-dialético e à abordagem vigotskiana em diálogo com a epistemologia freireana. Referente ao estudo das categorias vigotskianas, as duas trazem discussões sobre atividade, sentidos e significados. Tais aproximações não são mera coincidência, pois a autora da Dissertação 1, como membro do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade (GEPES), participou do mesmo projeto guarda-chuva no qual a autora da Dissertação 2 está inserida, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens (GEPEL/LEFREIRE). Este projeto de pesquisa, intitulado guarda-chuva, é desenvolvido em coparticipação com o GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens e seus subgrupos de extensão, LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular e Teatro Imagem na Sala de Aula; e o GEPES, grupo que faz parte do projeto intitulado *Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar*, em desenvolvimento no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD<sup>1</sup>), todos da Faculdade de Educação da UERN.

Optamos por trazer discussões que partem de um núcleo de significação, construído a partir da perspectiva sócio-histórica (dissertação 1) e de uma unidade temática concebida nos preceitos da teoria freireana (dissertação 2). Escolhemos os trabalhos a partir desses pontos porque na leitura das duas dissertações vislumbramos o diálogo entre as propostas metodológicas e a aproximação de resultados construídos na elaboração conceitual e na análise textual. Ambas as teorias apontam recursos analíticos interpretativos, que, na busca da compreensão do sujeito, analisam falas significativas a partir da produção de informações sobre a formação docente continuada/permanente na etapa da Educação Infantil.

---

1 O PROCAD é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é realizado interinstitucionalmente por programa de pós-graduação. No nosso caso, estamos falando dos programas de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Portanto, compreendemos que trazer argumentos de sujeitos em diferentes momentos e contextos permite enxergar nuances de debates distintos e ressaltar complexidades que podem ficar encobertas quando analisamos não mais que uma pesquisa. Outrossim, as discussões conduzidas neste artigo incentivam novos debates acerca da formação continuada/permanente para professores da educação infantil e das formas como elas acontecem na realidade da Rede Municipal de Ensino de Mossoró.

## **1 AS TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS**

### **1.1 Constituição e análise do núcleo de significação na Dissertação 1**

A construção das informações na Dissertação 1 aconteceu por meio da entrevista reflexiva, fundamentada em Szymanski (2011), tendo como principal pressuposto o fato de que este instrumento permite tratar a dinâmica da pesquisa não como um mero exercício de coleta, mas um processo de produção de dados com base no real, uma vez que a relação pesquisador e sujeito de pesquisa constitui-se como um campo de discussão que permite a reflexão crítica sobre o objeto investigado. Do mesmo modo, utilizar os núcleos de significação como forma de analisar e interpretar as informações construídas durante a pesquisa, nos deixou mais próximos de apreender como as professoras significam as atividades de formação continuada na Educação Infantil.

Os núcleos de significação, fundamentados em Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), é um recurso analítico e interpretativo que segue os princípios da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico-Dialético, portanto ideal para atingirmos os objetivos propostos na nossa pesquisa. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 10),

Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência.

Portanto, é uma metodologia que propõe a compreensão do sujeito no movimento, desnaturalizando os processos. O caminho percorrido até chegar aos núcleos de significação contribui, de maneira excepcional, para a apreensão e constituição de sentidos e significados, o que nos dá grandes chances de penetrar na realidade pesquisada, uma

vez que parte de critérios como as semelhanças que existem nas falas dos sujeitos, sobre palavras e/ou frases que se complementam e também pelas que são contraditórias (Aguiar e Ozella, 2006).

Nesse processo de chegar aos núcleos de significação, é feito um levantamento de pré-indicadores quando é interpretada a tese; a apreensão da antítese acontece na sistematização dos indicadores e, por fim, a síntese, quando avançamos no fenômeno das significações. Concebemos, portanto, a natureza sintética deste fenômeno, cujo processo é compreendido na tríade tese-antítese-síntese (Aguiar, Soares e Machado, 2015).

Ao chegar nos núcleos de significação retomamos o processo de síntese, articulando-os dialeticamente, buscando superar os passos dados anteriormente. Por fim, procedemos com a interpretação em duas fases: intranúcleo e internúcleo, quando nos aproximamos das zonas de sentidos ou as considerações acerca das interpretações.

## **1.2 Constituição e análise das unidades temáticas na Dissertação 2**

A produção dos dados da pesquisa na Dissertação 2 aconteceu por meio da realização de círculos de cultura (Freire, 1980) com as professoras participantes. Os círculos são caracterizados como momentos de diálogo – lugares de aprendizagem nos quais a abordagem de conteúdos pré-estabelecidos é substituída pela problematização de temas geradores. Estes oriundos da realidade dos participantes que expõem seus pensamentos, saberes prevalentes, valores e sentimentos com horizontalidade de importância a fim de (re)elaborar conhecimentos na coletividade, num processo de emancipação. Nesta pesquisa, os círculos de cultura representam o processo de ação-reflexão-ação sobre a formação permanente das professoras participantes. Para tanto, questões problematizadoras relativas ao objeto de estudo e que consideram as categorias e os conceitos teóricos escolhidos, assim como as informações sobre o contexto profissional das participantes são provocadas através de dispositivos dialógicos – fotos, imagens e frases – significativos por estarem dentro do campo semântico da ação formativa, visando captar os elementos trazidos à tona nas diversas falas.

Para registrar esse momento de levantamento das informações, faz-se necessária a gravação autorizada do círculo para posteriormente fazer a transcrição e selecionar falas significativas e começar a identificar possíveis formas de organizar as informações para iniciar a redução que definirá as unidades temáticas. De acordo com Nascimento, Pernambuco e Lima (2017), “as unidades temáticas são captadas a partir do Estudo da Realidade permitindo a problematização do objeto à luz da teoria escolhida” (p. 58). Assim, as falas significativas captadas são selecionadas e “reduzidas” para definir as unidades temáticas que serão problematizadas, fundamentadas e discutidas teoricamente de maneira que o

produto da elaboração teórico-prática coletiva ajude a fazer emergir os conhecimentos que, sistematizados, responderão à questão problema, atingindo os objetivos propostos e, assim, a produção de novos conhecimentos.

A delimitação das unidades temáticas na Dissertação 2 permite realizar o diálogo entre o aporte teórico da pesquisa e as informações advindas das falas dos participantes dos círculos de cultura-metodologia freireana utilizada para a construção dos dados empíricos. Neste contexto, a análise das unidades temáticas delimitadas nesta pesquisa se constituiu como instrumento de reflexão sobre a importância dos momentos formativos construídos através do diálogo e da interação para a formação permanente docente.

Para a análise das falas advindas dos círculos e consequente definição das unidades temática nos fundamentamos, inicialmente, na perspectiva teórico-metodológica de Moraes (2003) sobre a análise textual qualitativa.

Mergulhando no estudo desta abordagem, percebemos aproximações entre as intenções desta perspectiva de análise textual e da proposição dialética de “redução temática” para identificação das palavras geradoras em Freire. As duas propostas exigem o envolvimento profundo e a imersão do pesquisador para realizar o movimento que relaciona totalidades e partes fazendo emergir novas compreensões para o texto. De acordo com Moraes (2003):

A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude. Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido (Moraes, 2003, p. 195).

Nesta proposição, o processo de fragmentação, desconstrução, unitarização e categorização permite a construção das unidades temáticas com base nos diálogos constituídos na pesquisa empírica, sempre de acordo com os objetivos e questões elencadas. A análise das partes permite fazer a recomposição do texto, sistematizando a organização dos conhecimentos.

Processualmente, as unidades temáticas vão sendo construídas e delimitadas cada vez com mais precisão posto que é a partir delas que irão se construir as interpretações,

sentidos e significados que expressarão as novas compreensões e entendimentos que se constituirão na estrutura do texto. Neste processo de análise faz necessária a crítica constante que permite o alcance de uma compreensão cada vez mais profunda.

Para iniciarmos o processo de delimitação das unidades temáticas, o primeiro passo foi transcrever as falas do primeiro círculo de cultura. Em seguida, a leitura cuidadosa e reflexivamente e a separação das falas que mais se aproximavam dos nossos objetivos. Após essa primeira delimitação, debruçamos ainda mais nosso olhar crítico sobre as falas, desconstruindo cada vez mais o texto em partes, elencando tópicos relacionados aos dispositivos usados no círculo. Esta reflexão permitiu a sistematização escrita sobre os tópicos, relacionando as falas destacadas ao nosso pensar e o referencial teórico. Para a unidade temática ‘O movimento de ser/fazer/fazer-se professor’, como assim denominamos, delimitamos os seguintes subitens: Conceito de diálogo; Diálogo/ação-reflexão-ação na prática do professor; Conceito de ação-reflexão-ação relacionando à prática pedagógica.

## **2 ENTRELAÇANDO OS RESULTADOS DAS PESQUISAS**

O propósito deste artigo é fazer uma releitura do Núcleo de significação 2 “Necessidade de formação continuada: compromissos e perspectivas de valorização profissional” (recorte da Dissertação nº 1) e a Unidade Temática “O movimento de ser/fazer-se professor” (recorte da Dissertação nº 2).

Para isso, lança-se um olhar sobre as categorias histórico-metodológicas historicidade e atividade. Isto porque compreendemos que a análise do sujeito é feita no movimento, na sua relação com outro e com a cultura que o constitui como ser humano. Na historicidade estão a gênese e o processo, e esse movimento acontece por meio da atividade humana. Aguiar e Ozella (2013), argumentam que o homem se constitui

[...] na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (p. 301).

Compreendemos a atividade docente nesse movimento, não dissipada pela ideia do trabalho cotidiano, mas como uma atividade vital (Marx, 1993), como uma forma de atuação na natureza, que humaniza o humano criando cultura, o que é essencial para o propósito do trabalho educacional. É no trabalho que se encontra tanto a resistência do

objeto como o poder do sujeito, ou seja, a capacidade do sujeito, com persistência, de superar essa resistência. Já não existiria a relação sujeito-objeto se não fosse pelo trabalho. Como diz Freire (2015, p. 29), “somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele”. Ao agirmos de maneira essencialmente ativa, transformamos nossa ação, nossa reflexão e a nós mesmos mediante a capacidade que possuímos de relacionar nossas ideias com o concreto.

Uma necessidade cotidiana que desponta nesse cenário são as atividades de formação continuada, que precisam ser observadas a partir das vivências com situações diversas e emergentes no cotidiano educacional. Por isso, a análise do objeto da pesquisa acontece no processo, ligada à construção histórica da realidade vivida pelos professores da Educação Infantil.

Essa é uma ideia reforçada pelo pensamento de Saviani (1994, p. 24), quando o autor salienta que “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, essa é uma discussão que trata também do desafio de refletir sobre o fenômeno da subjetividade, sobre a constituição do indivíduo a partir das atividades que exercem, de situá-los historicamente no tempo, mais especificamente, sobre como os professores da Educação Infantil se constituem a partir do seu trabalho.

Deste modo, entendemos a essencialidade de compreendermos a ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica como atividade construída, mediada, coletiva e que promove transformações individuais, sociais e culturais na realidade docente. Na construção e vivência históricas da profissão docente vamos percebendo as possibilidades e necessidades de nossas ações educativas. Para tanto, é necessário compreender como se estabelecem as relações, as interações entre nós professores e a realidade, sendo esta compreensão capaz de trazer à tona o reconhecimento das situações e fenômenos de nossa prática.

De acordo com Freire (1967, p. 124), não é possível pensar uma teoria pedagógica que não esteja relacionada à compreensão que se tem dos seres humanos e do mundo. Por isso mesmo, há a necessidade de uma compreensão teórico-prática sobre ações educativas transformadoras e libertadoras, uma vez que a vocação humana é a busca coletiva pelo “ser mais”.

Portanto, a proposição de trabalho com as categorias historicidade e atividade reflete exatamente o processo de transformação da *práxis* mediada pelas atividades de formação continuada, haja vista o entendimento de que o homem se constitui nas relações com o outro, por meio das suas experiências, já que ele, de acordo com Saviani (2008):

[...] não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (Saviani, 2008, p. 7).

E foi essa a maneira que encontramos para analisar o núcleo de significação “necessidade de formação continuada: compromissos e perspectivas de valorização profissional”, considerando que as necessidades de formação continuada expressas pelas professoras sujeitos da pesquisa na dissertação 1 (nomeadas como Iza, Talia e Fernanda) se constituem a partir da realidade na qual cada uma delas vive. Isso porque o surgimento das necessidades depende do contexto, do individual de cada professora associado às vivências que tem no âmbito do seu trabalho, constituídas também pela individualidade do outro. Assim as necessidades humanas são concebidas por Aguiar e Ozella (2013, p. 304) “se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo este que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo”.

Em vista disso, as categorias sentidos e significados também foram consideradas, já que são categorias centrais na abordagem vigotskiana. Vigotski (1993, p. 58) fala de uma linguagem que está no meio ambiente, que é compreendida por todos, que tem significados estáveis e permanentes. No entanto, o significado dicionarizado indica caminhos, mas, não transmite modos de pensar, “ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo” (*Idem*). Para o teórico, os sentidos atribuídos individualmente aos caminhos indicados, sim, constituem os modos de pensar e de ser dos sujeitos.

Significado, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 37895), é “o elemento mais estável do signo, é ‘dicionarizado’ e partilhado socialmente, servindo para a comunicação e socialização de experiências entre os sujeitos”, já o sentido, “revela a apreensão individual do significado, atualizado na própria história do sujeito e a partir de suas experiências pessoais” (*Idem*). Por consequência, compreender a significação atribuída à formação continuada pelas professoras requer apreender o que cada sujeito, de forma individual, no seu contexto, vivencia e compreende essas atividades, o que está além dos significados dicionarizados atribuídos à atividade, mas também dos sentidos a ela conferidos.

A afirmativa vem ao encontro do que defende Soares (2011):

Para apreender os sentidos de uma palavra, de uma frase ou agregado de palavras isoladas, não basta o sujeito conhecer o significado isolado das palavras, mas o que elas significam num determinado espaço de tempo para uma pessoa ou grupo de pessoas. O que elas significam tem a ver com a história particular dos sujeitos. (p. 90)

Vale ressaltar que quando aglutinamos as palavras sentidos e significados, categorias teórico-metodológicas amplamente discutidas no campo da Psicologia Sócio-Histórica, estamos expressando o termo significação.

Os resultados apontados no núcleo de significação 2, na Dissertação 1, intitulado “Necessidades de formação continuada: compromissos e perspectivas de valorização profissional” foram construídos a partir de quatro indicadores denominados de “A busca de respostas como necessidade de formação”, “Políticas de formação: compromissos e perspectivas”, “Valorização profissional e necessidade de formação continuada” e “Formação continuada/importância do supervisor pedagógico”.

Os resultados da análise da unidade temática na Dissertação 2, intitulada “O movimento de ser/fazer/fazer-se professor” foram construídos encaixando as falas dos círculos, trazendo os escritos do referencial teórico da Dissertação e fazendo nossas reflexões sobre esta relação. Nossas perguntas de partida para a delimitação foram “Como interagimos e estabelecemos o diálogo sobre as questões de nossa prática?”; “Como acontece o movimento de ação-reflexão-ação sobre e na prática docente?” as quais nos permitiram a análise das partes que foram separadas no momento da desconstrução para juntá-las novamente, recompor o texto e chegar à sistematização do todo na escrita. Para esta unidade temática delimitamos os seguintes subitens: Conceito de diálogo; Diálogo/ação-reflexão-ação na prática do professor; Conceito de ação-reflexão-ação relacionando à prática pedagógica.

No processo da pesquisa, as professoras argumentaram que buscam respostas para a compreensão de como melhorar a prática cotidiana e, por isso, vão em busca de mais conhecimento: [...] *eu indo buscar mais conhecimentos, só vai me ajudar como trabalhar na sala de aula com a criança e até... acompanhar os avanços dela, [...] perceber alguma dificuldade e já buscar uma solução pra aquela dificuldade*[...] (Talia, 2017). Fernanda (2017), atribui às atividades de formação continuada a melhoria do trabalho dela com as crianças, como uma forma de atualização profissional, para que ela não fique para trás na dinâmica de transformação no setor educacional. Iza (2017) diz que a formação continuada é uma atividade motivadora que permite a autorrealização.

As respostas das professoras, quando destacam a importância da formação continuada, encaminham-se para a solução de dificuldades, para a atualização profissional, para a melhoria do trabalho com as crianças pequenas e para a autorrealização. Apreendemos as suas necessidades como meios de enfrentamento ao contexto em que vivem. Mas, não somente isso, suas respostas nos remetem ao pensamento de que o homem é um ser ativo e histórico, portanto, vive em permanente construção, o que aponta para a assertiva de que “[...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (Luria, 2010, p. 25).

No cotidiano da sala de aula, no chão da escola, os professores vivenciam situações e relações diversas, mediante a singularidade de cada pessoa e grupo, sendo estas relações mediadas, processuais e transformadoras uma vez que o inacabamento é próprio da experiência vital. A consciência do inacabamento é própria do ser humano. Ao se reconhecerem como inacabados, o homem e a mulher reconhecem sua inserção no mundo em um processo social em busca de uma aprendizagem que não se esgota. A incompletude do ser e do saber é o que justifica, mesmo exercendo a mesma profissão durante anos, nos sentirmos sempre aprendentes.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 1987, p. 42).

Neste contexto, as interações que acontecem diariamente, dentro do chão da escola, entre os professores, como também nas trocas nos momentos formativos, são um exercício permanente de reflexão sobre a prática, que nos faz aprofundar o ‘distanciamento epistemológico’ (Freire, 2019), necessário para que esse olhar reflexivo aconteça com maior rigorosidade. Esta percepção distanciada de como estamos sendo e porquê nos torna capazes de promover transformações em nossa prática uma vez que, para a entrevistada

*Tudo que nós aprendemos no nosso dia a dia, na nossa prática, eu penso que o nosso olhar é sempre um olhar reflexivo que está sempre buscando coisas que possam melhorar a nossa prática [...] uma das colegas professoras falou que já tem 30 anos de profissão e ainda está buscando aprender. Então, este olhar reflexivo sobre a prática é que nos permite ter esta visão de que nós precisamos estar sempre aprendendo (Ceíça, 2021).*

Na fala da professora Ceíça, percebemos que a experiência do chão da escola, ao longo do tempo, vai proporcionando esse entendimento sobre as possibilidades de transformação da prática educativa, que demanda permanentemente atualização profissional,

admitindo, portanto, a implicação da historicidade e de que o humano “é resultado da atividade social e da experiência social acumulada nos produtos objetivos e subjetivos dessa atividade” (Duarte, 2001, p. 308).

Sabendo disso, as professoras ilustram os modos como concebem a formação continuada, tendo esta como atividade que permite que elas se apropriem “dos modos de ser professor” e não apenas isso, mas também das “novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem que ocorrem na escola via exercício da reflexão crítica em níveis mais elaborados” (Carvalho, 2012, p. 101). Ao apropriarem-se dessa compreensão, estão pensando, como sugere Oliveira (2018, p. 108), sobre “novas formas de ensino e aprendizagem” e, para além disso, se apropriam “de conhecimentos não apenas sobre o ensino, a escola, o professor, o aluno, mas, também, sobre a sua realidade sociocultural e política”.

É importante termos essa compreensão de que, para a prática acontecer, é necessário o desvelamento dos nossos conhecimentos sobre a teoria presente nela e que ainda não foram percebidos de maneira a permitir evoluirmos em nosso processo de conscientização. Partindo da premissa dialética da práxis problematizadora, da historicidade dos homens, de que somos seres inacabados e em permanente construção, como ressalta Freire (1987), se faz necessário que (re)construamos esses conhecimentos para que possamos estabelecer sempre novas relações entre teoria e prática, pois as mudanças da atualidade nos geram desafios e, para superar estas barreiras, precisamos estar em constante estado de formação reflexiva.

De acordo com Rosa (2015), uma compreensão dialógica e dialética de ação-reflexão-ação oportuniza aos professores o desenvolvimento do pensamento autônomo, dinâmico e de autoformação:

Compreender a dimensão da formação permanente como processo de humanização no diálogo com outros sujeitos constitui um dos desafios da formação docente, mas, também compreende um largo espaço para a compreensão das possibilidades da ação/reflexão consciente da prática pedagógica [...] (Rosa, 2015, p. 106).

Na fala de Yasmin (2021), a construção dialógica e democrática na escola demanda a capacidade de conhecermos nossos sentimentos e ideias a fim de conhecer os sentimentos e ideias dos outros: “[nos encontros formativos] eu percebi que muitas de nós vivenciamos esse medo quando os papéis se inverteram, nós estávamos com medo do julgamento alheio [...]” (Yasmin, 2021). Esse relato da Professora Yasmin refere-se a situações relacionadas à formação continuada, quando os papéis são invertidos, em que os professores são vistos como meros receptores de conteúdos, seja na relação entre professor

e aluno, seja entre os professores porque, assim, se percebem na situação como sujeitos de ação, que pensam e que agem.

Ao refletir acerca das respostas das professoras, nos deparamos com alguns questionamentos: as atividades de formação continuada direcionadas às professoras da Educação Infantil estão cumprindo com o seu papel de transformadoras de realidades? Como esse processo acontece efetivamente na Rede Municipal de Ensino de Mossoró? Algumas respostas estão nas falas das próprias professoras, e é sobre esse desenlace que discutiremos a seguir.

De acordo com as professoras pesquisadas, as atividades de formação continuada no âmbito da Educação Infantil não são suficientes para atender às demandas dos profissionais, porque são diversas as especificidades na área: novos profissionais chegando, novas realidades sociais (como é o caso da microcefalia em crianças) – situações com as quais as professoras precisam aprender a lidar.

Em conformidade ao contexto do ensino remoto vivenciado pelas participantes da Dissertação 2, os professores tiveram que se reinventar no imediatismo que caracterizou o trabalho pedagógico neste formato através da utilização das mídias digitais. O que exigiu oportunizar espaços de avaliação e discussão sobre as necessidades formativas adequadas àquela realidade.

Ficou evidenciado ainda, de acordo com a fala das professoras, que há a necessidade da sistematização de um espaço/tempo para a fala e a escuta sensível em busca da transformação da prática pedagógica, pois as imposições verticalizadas e os mecanismos burocráticos que ocupam os professores são fatores que dificultam a constância da formação pautada na ação-reflexão-ação permanente.

*[...] O tempo se coloca como desafio a esse diálogo na coletividade. E, por isto, que eu entendo que dialogar sobre a nossa profissão seja um ato de ousadia, realmente. De tentar refletir no coletivo no sentido de que a gente consiga melhorar a nossa prática (Ceíça, 2021).*

Elas sentem a necessidade de encontros formativos que despontam das necessidades de suas realidades, das situações que são enfrentadas diariamente no chão da escola que apresentam características únicas. “Então, eu gosto quando o problema surge a partir da minha realidade, da realidade em que estou atuando” (Maria, 2021).

*No nosso dia a dia, enfrentamos constantemente desafios que estão ali para serem solucionados. E, às vezes, você se sente paralisada, frustrada por não conseguir, no momento, solucionar. E busca a coletividade. Muitas vezes, as*

*peçoas podem até chamar a gente de ansiosa demais ou porque a gente está sempre abordando aquele mesmo problema, buscando alguém que tenham passado por aquilo ou esteja passando para tentar buscar soluções para aquilo [...] (Maria, 2021).*

De acordo com a Professora Maria, pudemos evidenciar que este caráter singular das situações educativas, mesmo vivenciadas coletivamente, justifica a imposição de tantos desafios à prática docente. E é aí que surge a importância de espaços de escuta sensível em que os docentes possam levar a discussão para o grande grupo, pois o que parece não poder ser compreendido a princípio irá se potencializar na ação-reflexão-ação com os conhecimentos partilhados, se constituindo como uma “ação-editanda” (Freire, 1987) que promove o surgimento de um novo conhecimento, de algo que não existia, o “inédito-viável”. Sob este prisma, é preciso encarar a realidade para buscar a superação dos obstáculos, o que exige reflexão da ação e promove novas formas de ser e interpretar as situações desafiadoras.

Talia, sujeito de pesquisa da Dissertação 1, declara que, para além das questões sociais, outros aspectos estão ligados à insuficiência de atividades de formação continuada para professores da Educação Infantil. São questões de natureza política e cultural: “[...] com relação à educação infantil, deu uma diminuída grande [...] e na questão de formação o que parece é que a gente não precisa (riso)” (Talia, 2017). A professora fala da redução dessas atividades que foi muito significativa nos últimos anos. Relata que, quando há cursos, eles chegam de forma imposta, sem dar aos professores opções de escolha e cita como exemplo o curso ofertado pelo Governo Federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi configurado em 2017, ampliando as formações para a Educação Infantil.

Em contrapartida, as professoras participantes da Dissertação 2, trazem à tona a importância da formação permanente preconizada por Paulo Freire, de os encontros formativos acontecerem com base nas dinâmicas coletivas de partilha sobre a realidade, ampliando e construindo novos conhecimentos, refletindo e tomando consciência da prática: “Eu creio que os principais objetivos seja[m] realmente compartilhar as dificuldades e promover as reflexões para que a gente busque soluções coletivamente para superar algumas das dificuldades que a gente tá vivenciando [...]” (Yasmin, 2021). De acordo com a Professora Yasmin, o objetivo da formação permanente é buscar promover a reflexão e partilhar as dificuldades e possibilidades da prática como, por exemplo, reconstruir uma experiência relatada que percebemos que pode dar certo em nossa prática.

Na mesma linha de pensamento das professoras da Dissertação 2, Fernanda, sujeito da Dissertação 1, é grata pelas oportunidades que teve para fazer cursos ofertados tanto pelo Ministério da Educação (MEC) quanto pela Rede Municipal de Ensino. De acor-

do com ela, a formação continuada foi fundamental para o seu crescimento profissional e fala sobre a especialização que o MEC ofereceu: “Como eu vinha de uma escola que eu trabalhava séries iniciais, eu estava gostando de trabalhar na educação infantil, então, pra mim foi um prazer”. A professora significa as formações ofertadas pela Rede Municipal como oportunidade de melhorar o seu trabalho com crianças pequenas: “[...] existe uma certa exigência por parte da secretaria, né, que, sobre essa questão [...] de um ensino de qualidade, sabe, que existe essa, essa cobrança, sim. Essa preocupação da secretaria, da gente tá qualificada pra atender melhor às crianças” (Fernanda, 2017).

Para os sujeitos da Dissertação 1, a necessidade de formação também está atrelada à valorização profissional e destacam que a presença de um supervisor pedagógico é de fundamental importância e é necessária para a garantia de um fazer pedagógico de qualidade. No contexto da pesquisa, das três Unidades pesquisadas, apenas uma delas tinha supervisora e, apesar de a supervisora cumprir o seu papel de orientar, de incentivar as professoras nas atividades cotidianas, ela também assumia a função de diretora, contudo, na ocasião, estava de licença gestante.

A figura do supervisor é vista como de “[...] fundamental importância” como está presente no discurso de Iza. No entanto, ela faz ressalvas: “[...] não aquele supervisor que seja só pra cumprir com os documentos exigidos pela secretaria, mas aquele supervisor ativo, que esteja ali com a gente pra somar” (Iza, 2017). Sua alegação se encaixa na realidade da Unidade em que Fernanda trabalha, parecendo ser essa uma prática comum na Rede Municipal de Ensino.

A importância da função do supervisor está presente nos discursos das três professoras sujeitos da pesquisa da dissertação 1 e é compreendida como quem vai orientar os passos do professor, sendo uma espécie de “porto seguro” nas ações do profissional: “[...] Eu entrei em 2011 né. Quando eu entrei tinha uma supervisora maravilhosa [...], competente e quando ela saiu, 2014, final de 2014, quando ela saiu pronto, a UEI... parece que o chão da UEI se abriu assim, a UEI ficou sem chão (Talia, 2017).

Os depoimentos acima nos conduzem a inferir que a desvalorização/não reconhecimento do professor da Educação Infantil se reflete também no fato de não ser oferecido a elas o acompanhamento de apoio especializado. São pensamentos que refletem a fala de Liberali (1996, p. 27), quando diz que o professor, sozinho, “parece ter dificuldade em distanciar-se e enxergar suas ações”, sendo este um “mediador no processo de aprendizagem do(a) professor(a) [...] o que auxiliará o(a) professor(a) a questionar o senso comum e tornar-se consciente de suas ações em sala de aula, possibilitando a compreensão e transformação de conceitos que as embasam”.

Estes são apontamentos que remetem à ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, defendida por Vigotski (2007), sendo esta:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Além do mais, são declarações como a feita por Fernanda (2017), sobre a construção do conhecimento (“nunca para, sempre continua”), que apontam para o que expressa Freire (2003, p. 55): “onde há vida, há inacabamento”.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu do pressuposto de que professoras e professores vão se constituindo através de vivências pessoais, formativas e profissionais em um processo de ação-reflexão-ação que acontece permanentemente a partir da consciência do inacabamento do ser e do saber, no sentido de ressignificar a prática pedagógica, inferindo, deste modo, que a problematização da formação permanente e da prática pedagógica é a problematização da constituição dos professores e professoras na sua história e cultura.

Nossa proposição diz respeito a resultados construídos a partir de recortes de duas dissertações de Mestrado, que têm como objeto de estudo a formação continuada/permanente de professores da Educação Infantil de uma mesma Rede Pública de Ensino e apresentam aproximação no que tange aos pressupostos do materialismo histórico-dialético e à abordagem vigotskiana.

Destacamos que as professoras pesquisadas, representantes de professoras que atuam na educação infantil no município de Mossoró, são implicadas pela formação continuada e concebem essas atividades como forma de apropriação da realidade vivida.

As pesquisas carregam críticas das professoras entrevistadas, que salientam que a formação continuada ofertada poderia ter mais qualidade e ser mais frequentes, no entanto, é recorrente falas sobre as contribuições que essas atividades dão para que elas exerçam melhor as suas atividades junto a crianças pequenas. São discursos que instigam reflexões sobre a ressignificação das formações e sua capacidade de fazer a diferença no dia-a-dia da educação infantil, o que indica novas formas de pensar essas atividades. São posicionamentos que se sobressaem por descortinar o movimento dialético que transforma a realidade objetiva em subjetiva.

Assim, as atividades de formação continuada são compreendidas como um elemento mediador que provoca a reflexão crítica do professor que atua na educação infantil. Algumas significações apreendidas se sobressaem quando as professoras relatam sobre

a imposição e a verticalização das formações que recebem, outras pelos desafios enfrentados para terem uma formação permanente e, outros ainda, por estarem imbuídas de desejos, motivos e necessidades do profissional – diretamente afetados pela sua realidade vivida na educação infantil. Além disso, elas expressam insatisfação porque sentem que, por serem professoras da educação infantil, são esquecidas pelas políticas de formação continuada.

Os resultados se cruzam também quando as professoras se referem que a busca por atualização profissional (por meio das atividades de formação continuada) implica o fazer pedagógico, levando-as a refletir sobre a prática e auxiliando-as no enfrentamento aos desafios que surgem no dia-a-dia no chão da escola. Desafios esses que têm natureza diversificada, podendo ser social, política, cultural e/ou institucional e que precisam ser pensados coletivamente, o que torna as dificuldades mais próximas da superação.

Desse modo, os desafios enfrentados cotidianamente exprimem o inacabamento do humano, em especial do professor, cujo processo de desenvolvimento requer sólida formação, tendo em vista que o seu fazer vai muito além da mera transmissão de conhecimento.

#### 4 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia; OZELLA, Sérgio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021740006>. Acesso em: 16 set. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

AGUIAR, Wanda. Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento**. Cadernos de

Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

CARVALHO, Vilani Cosme de. Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser para-si. In: IBIAPINA, Ivana Maria de Melo; LIMA, Maria da Glória S. Barbosa e CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas** (volume I). Teresina: EDUFPI, 2012.

COSTA, Alaíde Vieira de Andrade. **Formação Permanente: a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do município de Mossoró-RN**. UERN. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREIRE. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE. **Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe**. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa**, São Paulo: Paz e Terra. 11. ed. 2019. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7293836/mod\\_resource/content/1/paulo-freire-a-sombra-desta-mangueira.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7293836/mod_resource/content/1/paulo-freire-a-sombra-desta-mangueira.pdf). Acesso em: 25 set. 2023.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESPECIALIST**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

MARX. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In: RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; AMORIM, Giovana Carlos Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira (Org.). **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. MOSSORÓ: UERN, 2017, p. 51-67.

OLIVEIRA, Marcia Núbia da Silva. **A formação continuada e sua significação para professora da educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6414435](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6414435). Acesso em: 25 set. 2023.

ROSA, Ana Claudia Ferreira. **Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade do Federal de Santa Maria. UFSM. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7195>. Acesso em: 25 set. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 326 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2011.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução: Roberto Della Santa Barros. In: Varnitso, 3, p. 36-44 (original em russo). 1930. Primeira Edição: 1930. Tradução: anônimo para o Marxists Internet Archive, Julho de 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 19 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## CAPÍTULO 3

# FATORES QUE PROMOVERAM O BEM-ESTAR DOCENTE DE UMA PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN

Rosivania Maria da Silva

Júlio Ribeiro Soares

O debate sobre a formação e a atuação dos professores perpassa pela compreensão de que é impossível separar as dimensões pessoal e profissional das atividades educacionais. Sobre isso, discorre Nóvoa (2009) quando destaca que o professor é pessoa e que a pessoa é o professor. Além disso, entendemos que somos seres históricos e sociais, que as situações de mal e bem-estar docente são produzidas nas relações afetivas vivenciadas com outros sujeitos e que se manifestam na forma de emoções, afetos e sentimentos indicadores dos estados afetivos de mal-estar e bem-estar docente.

A partir da nossa pesquisa e das leituras realizadas percebemos que a pessoa do professor passa por momentos positivos e negativos durante a sua carreira profissional, vivenciando muitas situações difíceis, mas também situações de bem-estar docente.

Existem vários fatores relacionados à satisfação docente. Nesta perspectiva, desde a década de 1960, as pesquisas sobre o bem-estar e o mal-estar docente vêm, gradativamente, ganhando autonomia e consolidando seu espaço nas investigações educacionais, sobretudo no âmbito da Psicologia da Educação.

Os primeiros estudos científicos sobre o mal-estar dos professores concentraram-se na Europa e buscaram mostrar/explicar uma série de acontecimentos que levavam a profissão docente a certa depreciação (Esteve, Franco e Vera, 1995).

As investigações realizadas nos anos de 1960 e 1970 trouxeram como tema principal as insatisfações dos docentes em seu trabalho. Na década de 1980, o mal-estar docente

começou a ser pesquisado mais a fundo e ganhou impulso nos últimos anos. Percebemos que a problemática é muito atual, pois trata de um fenômeno cada vez mais presente em vários contextos e que atinge um alto número de professores.

Desse modo, a temática do mal-estar docente vem sendo investigada desde a década de 1970, refletindo uma preocupação mundial. Jesus (2004) aponta que nos anos de 1980 houve um aumento das pesquisas acerca deste tema devido à frequência e intensidade de vários indicadores de mal-estar. O autor (1998) acrescenta ainda que pesquisas comprovam que o mal-estar é mais recorrente nos educadores do que em qualquer outro profissional.

Esteve (1994) é um dos maiores pesquisadores deste tema e um dos docentes mais bem-conceituados academicamente. Para ele, o mal-estar docente diz respeito aos “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve, 1994, p. 24-25). Nessa situação, o professor passa a manifestar sintomas físicos, cognitivos e/ou emocionais negativos em decorrência de situações adversas que se apresentam na sua profissão.

Esteve (1994, p. 153) também considera que “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento de status que lhes atribui”.

Outro estudioso dedicado à pesquisa sobre o tema aqui abordado é Jesus (2004, p. 122). Ele afirma que o “conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”. O autor apresenta três etapas do desenvolvimento do mal-estar docente: na primeira, as exigências da profissão esgotam os recursos do professor, causando-lhe estresse; na segunda, o professor tenta corresponder a estas exigências, aumentando seu estresse; e, na terceira e última etapa, começam a surgir os sintomas decorrentes do mal-estar docente.

Muitos estudos já foram e estão sendo realizados acerca da insatisfação que tem afligido os docentes, no entanto, não é difícil percebermos, no contato com a realidade da escola, que não são apenas os sentimentos de angústia e de tristeza – ou seja, de mal-estar – que constituem o professor. Mesmo atuando em situações aparentemente adversas, muitos professores declaram gostar do que fazem. Porém, pouco se estuda o aspecto da satisfação profissional. Pouco se pode observar os professores destacando os aspectos positivos da docência – aqueles que são fontes de alegria, de prazer e de satisfação; aqueles que fazem o docente jamais se arrepender da escolha profissional e os motivos que o fazem se sentir realizado.

Segundo Codo (2004), todo tipo de trabalho envolve algum sentimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na afinidade estabelecida com outros, quer mesmo na relação constituída com o trabalho. Sobre isso o autor destaca:

Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida (Codo, 2004, p. 3).

Quando o professor gosta de sua profissão, do seu trabalho e da equipe que faz parte do seu local de trabalho, consegue estabelecer laços de afinidade com o que faz e com toda a equipe escolar.

Pesquisas como as realizadas pelo professor Jesus (2002) comprovam que nem todos os professores sofrem do fenômeno de mal-estar. Segundo o autor, contrário a isto, são muitos os docentes que apresentam sentimentos de satisfação e de realização profissional estes considerados como indicativos de bem-estar docente. Desta forma, investigações sobre a temática do bem-estar dos professores vêm apresentando dados significativos e essenciais para a realização de mudanças indispensáveis no âmbito educativo como forma de melhoria e qualidade da profissão docente. E, nesse contexto, nosso objeto de investigação diz respeito ao estudo do bem-estar docente.

Porém, não poderíamos falar do bem-estar dos professores sem antes abordarmos o mal-estar que os constitui para, assim, compreendermos este fenômeno que tem se tornado cada vez mais presente em nossa realidade educacional.

No que diz respeito ao bem-estar docente, Jesus (2007, p. 26), define que:

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Para o autor (2007), bem-estar docente é um conceito bastante amplo que pode se adequar a qualquer profissão. Para que exista bem-estar, é preciso que se goste da profissão e que se tenha interesse em buscar estratégias e novos conhecimentos para ampliação das possibilidades de sucesso pessoal e profissional.

Stobãus, Mosquera e Santos (2007, p. 261) explicam que o bem-estar docente:

Está associado às tentativas de auxiliar a redescobrir o seu papel, em especial frente às crises nas instituições educacionais, enquanto à sua função, às ações pedagógicas, influenciadas pelas mudanças rápidas no contexto social.

Neste sentido, podemos inferir que o bem-estar docente não se refere apenas à ausência de fatores de mal-estar, mas, principalmente, à descoberta e à vivência de um verdadeiro papel de professor inserido no seu entorno sócio-político-escolar que, nas suas fortalezas e, no apoio daqueles que fazem parte do seu entorno, procura reconstruir-se, cotidianamente.

Partindo destas ideias, podemos perceber que o bem-estar abrange muitas dimensões e, por isso, necessita ser estudado levando-se em consideração a pessoa, suas emoções, seu entorno, a sociedade e a história na qual está inserida.

Como apresenta Mosquera (1978), em primeiro lugar, é preciso considerarmos o professor como pessoa. Assim, um docente que, realmente, busca bem-estar necessita, em segundo lugar, gostar de ensinar e de se relacionar com os alunos. Além disso, precisa evitar um discurso negativo a respeito da sua profissão como também saber aproveitar-se da ajuda de colegas de trabalho e de posturas relevantes para o cultivo do bem-estar.

Assim, nosso problema consiste em responder à pergunta norteadora deste estudo, a partir dos pressupostos da abordagem Sócio-Histórica: *Que significados e sentidos sobre o bem-estar docente são constituídos por professores da Educação Infantil?*

## **1 METODOLOGIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA**

Esta pesquisa se fundamenta na Psicologia Sócio-Histórica e se pauta no Materialismo Histórico-Dialético, método que compreende o homem como ser constituído na e pelas relações que estabelece com seu meio físico e social, ou seja, compreende o sujeito na sua totalidade. Destacamos que, “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (Konder, 2004, p. 36).

Nessa perspectiva, a produção de dados é um encontro entre pesquisador e pesquisado, momento que possibilita a construção de conhecimentos a partir dos dados “coletados” – expressados na fala do sujeito – que se encontram carregados de emoções, afetos, significados e sentidos. Assim, cabe ao pesquisador libertar-se das aparências reveladas pela fala do sujeito, buscando as determinações sociais e históricas que configuram a realidade que vem sendo estudada.

Considerando esses apontamentos sobre o instrumento de entrevista, utilizamos para obtenção dos dados de nossa pesquisa as entrevistas recorrentes e reflexivas por considerarmos que tais instrumentos são relevantes para a produção de dados nessa pesquisa.

Szymanski (2011, p. 15) considera a entrevista reflexiva como:

Um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de *reflexiva*, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade.

Dessa forma, tendo em vista que esse tipo de instrumento de coleta de “dados” não busca apenas essa horizontalidade, mas que também leva em conta a presença constante dos significados durante o processo comunicativo, a autora a classifica como sendo *entrevista reflexiva*.

O primeiro passo deve ser o contato inicial, momento no qual o entrevistador deverá se apresentar ao entrevistado “fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa”, bem como solicitar “sua permissão para a gravação da entrevista” e assegurar “seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar” (Szymanski, 2011, p. 20).

Depois desse processo e com a compreensão do entrevistado sobre a questão desencadeadora, Szymanski (2011, p. 36) diz que “é importante deixar o entrevistado discorrer livremente, mesmo que se afaste do tema proposto, bem como verificar os entrelaçamentos entre as várias facetas do fenômeno estudado”. Ao entrevistador caberá a “compreensão do discurso do entrevistado, sem perder de vista os objetivos de seu estudo” (*ibidem*, p. 37). No decorrer da entrevista, o entrevistador deve também ir apresentando sínteses do que já foi dito pelo entrevistado.

Sobre as questões a serem apresentadas no decorrer da entrevista, Szymanski (2011) aponta três tipos de questões mais importantes que são: as questões de esclarecimento, as questões focalizadoras e as questões de aprofundamento.

Quanto à entrevista recorrente, é uma ferramenta de investigação que se realiza pelo contato e diálogo face a face, resultando em um processo interativo entre pesquisador e investigado.

Leite e Colombo (2006, p. 133) afirmam ser importante a ressalva de que “esse rico processo interativo é garantido pela possibilidade de o sujeito acessar, discutir e alterar a análise preliminar, realizada pelo pesquisador, dos seus próprios relatos”. Frisam ainda que outro aspecto de extrema importância é a escolha dos sujeitos. Para os autores, essa escolha deve ser intencional e os sujeitos escolhidos devem, *a priori*, ter se apropriado de “conhecimentos/histórias/experiências necessários para que as perguntas da pesquisa possam ser respondidas. Daí o cuidado que o pesquisador deve ter ao propor os critérios e os procedimentos para a escolha dos sujeitos” (*ibidem*, p. 134).

Para a realização da análise adotamos o procedimento de organização e análise de material de pesquisa, conforme os núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella (2013). Por meio desta proposta de análise, buscamos revelar o modo de pensar, sentir e agir da professora a quem atribuímos o cognome de Isadora, no movimento dialético de suas atividades profissionais, especialmente em relação ao seu modo de atuar na Educação Infantil.

Importante ressaltarmos que todo discurso verbal se constitui em um universo de significações a ser revelado pelo pesquisador. Desta forma, a palavra com significado é a primeira unidade que se realça. Por isso, partimos dela com o propósito de realizarmos uma análise do sujeito e não das construções narrativas.

No primeiro passo, organizamos os pré-indicadores alcançados, a partir da fala do sujeito. Assim, foram nas palavras significadas em seu contexto que apareceram os diversos pré-indicadores ou temas que constituíram a realidade sócio-histórica do sujeito de nossa pesquisa. A primeira organização das informações obtidas fizemos por meio de leituras flutuantes das entrevistas transcritas.

Depois de concluirmos o primeiro passo, avançamos para a segunda etapa da organização dos dados obtidos. O método aqui empregado é o processo de aglutinação dos pré-indicadores – temas organizados a partir de outros temas – para a constituição dos indicadores. Essa aglutinação se fez mediante alguns critérios (como o de similaridade, complementaridade ou contradição), identificados entre os pré-indicadores.

Finalizado o processo de aglutinação, o terceiro passo foi formarmos os núcleos de significação com o objetivo de analisarmos os significados e os sentidos constituídos pela professora da Educação Infantil sobre o bem-estar docente, após articularmos os indicadores em núcleos de significação.

Assim, os significados e sentidos só são possíveis de serem apreendidos quando analisados no movimento de construção e transformação do sujeito.

## 2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: INDICADORES DO MAL E BEM-ESTAR DOCENTE DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este núcleo de significação é resultado da articulação dos seguintes indicadores: *Situações que revelam o bem-estar docente; Situações que originam o bem-estar docente e Situações que provocam mal-estar docente*. Com isso, revelam o que a professora Isadora sente e pensa acerca do bem-estar docente e, ainda, se referem à sua prática pedagógica junto às crianças da Educação Infantil, sinalizando que o bem-estar se constitui não de forma linear, pois tem história e é tensionado por situações contraditórias, como é o caso das situações de mal-estar.

QUADRO - Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores

Pré – Indicadores	Indicadores
<p>O meu bem-estar foi quando eu cheguei à Educação Infantil, que eu vi a diferença do alunado que eu tinha para Educação Infantil porque são crianças que são mais clara, são mais carinhosas, apesar de todo trabalho que você tem da adaptação.</p>	<p><i>Situações que revelam o bem-estar</i></p>
<p>As pessoas acham que o bem-estar de um professor, de um educador, é o salário. É primordial, é essencial, é necessário para todo ser humano.</p>	
<p>Eu tenho geláguia. Não tem agora porque os ladrões levaram. Eu tenho banheiro. Então, tudo isso me dá prazer, me dá prazer porque eu tenho as condições mínimas necessárias para o meu bem-estar e o bem-estar dos meus alunos.</p>	
<p>As capacitações é um bem-estar. O salário, claro que é em primeiro lugar! O salário, suas capacitações, o espaço físico e também a equipe.</p>	
<p>O bem-estar é todo um conjunto, todo um conjunto que faz com que você sinta prazer no que você faz. Prazer em dizer assim: “-Rapaz, eu tenho prazer em acordar e trabalhar”.</p>	

<p>Então, <b>foi o novo</b>. O novo <b>que me fascinou na Educação Infantil</b> porque eu vim <b>aprender junto com eles</b>. Todo dia, <b>eu estou ensinando e estou aprendendo</b>, entendeu? Outra coisa, assim, também que eu vejo, é o local.</p>	
<p><b>Outra coisa que eu acho que é muito importante para o bem-estar é você ter os pais, a família dentro da escola</b> e, aqui, <b>apesar dessa Creche ser numa periferia, nós temos o apoio muito grande dos pais</b>. Eles são muito presentes em reunião mais simples, <b>reunião de pais e mestres, em eventos</b> que a gente faz.</p>	
<p><b>A estrutura [o espaço físico da unidade] é o último ponto</b>. A equipe... O gestor é fundamental no seu trabalho pedagógico, <b>na sua sala de aula, no seu acordar todos os dias para você vim para os seus alunos...</b></p>	<p><i>Situações que originam bem-estar docente</i></p>
<p>Quando <b>foi no final do ano [2012]</b>, eu soube que ia abrir essa Creche. E a creche que eu trabalhava era cinco minutos da minha casa. Aqui, eu <b>estou muito longe da minha casa</b>. Eu atravesso quase que Mossoró todo para chegar aqui. Mas, <b>eu venho com prazer</b>.</p>	

<p><b>O que me fez sair de lá [da primeira unidade que trabalhei] foi a direção. Eu amo lá. A equipe é maravilhosa, muito comprometida. As mães são maravilhosas, os alunos são maravilhosos.</b></p>	<p><i>Situações que provocam mal-estar docente</i></p>
<p><b>[...] eu quero paz; eu não quero adoecer”. Eu estava adoecendo. Amanhecia o dia, eu dizia: “-Senhor, eu tenho mesmo que ir para ali?” Por aí, você tire a pressão psicológica, o mal-estar que ela deixava para todos os funcionários.</b></p>	
<p>Chegou um ponto que <b>eu estava com medo de passar as minhas angústias</b> [medo, insatisfação, agressividade], tudo que eu estava sentindo, <b>a minha insatisfação profissional...</b> Eu passar <b>para meus alunos</b>. E, eu não queria isso, entendeu?</p>	
<p><b>Eu não queria me tornar uma pessoa agressiva.</b> De repente, eu estar gritando com eles <b>pelo fato de não estar bem</b>, pelo fato de ter sido reclamada sem motivos, entendeu? Então, o meu medo era esse. <b>Eu não queria ficar amarga na minha sala de aula com meus alunos, com minha profissão</b>, por causa de uma pessoa.</p>	
<p><b>Antes que meu corpo adoecesse, pedi para sair.</b> Eu acho assim: você ter que trabalhar no canto que se sinta bem. Você se sinta bem, verdadeiramente.</p>	
<p>Era a Gestão, <b>era a gestão</b>. Era gestão... <b>Ela (a gestora) não valorizava os profissionais. As ideias que nós dávamos, ela não acabava.</b> A ideia tinha que ser dela.</p>	
<p>Então, <b>são essas coisas que foi tornando uma insatisfação</b>, um desgaste muito grande.</p>	

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa (2023).

Antes de iniciarmos a discussão e interpretação do núcleo de significação em questão, condiz recorrermos às ideias de Marchesi (2008) para que possamos compreender o significado da expressão *bem-estar docente*. Para o autor:

O bem-estar emocional é uma condição necessária para a boa prática educativa. É preciso sentir-se bem para educar bem, ainda que sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja sua maturidade (Marchesi, 2008, p. 121).

Sendo assim, ao desenvolver a função docente, o professor necessita estar bem emocionalmente para poder educar bem, situação essa que implica a constituição de um

comportamento ético-profissional, isto é, com habilidades e capacidade para exercer a profissão docente – condições indispensáveis para que ele desenvolva um bom trabalho pedagógico. Esses requisitos são decorrentes de diversos fatores, elementos que faremos referência no decorrer deste núcleo.

Há de se considerar também que, enquanto alguns professores se sentem satisfeitos com determinadas situações, outros estão incomodados e insatisfeitos com a profissão docente, o que nos faz compreender que nem todos os professores desenvolvem o bem-estar docente pelo mesmo motivo.

A origem do mal-estar docente está presente na vida real dos professores, na forma como estes enfrentam seu trabalho e nas condições educacionais e sociais vividas e significadas por eles. A respeito disto, Marchesi (2008) nos possibilita entender que a maneira como o mal-estar docente afeta os profissionais da educação está relacionado ao modo de pensar, de sentir e de agir de cada indivíduo, tendo em vista que, para o referido autor:

A sensação de estafa interfere na motivação, nos projetos e nas ações dos professores e faz com que eles percam, ou pelo menos reduzam seriamente, sua capacidade de se relacionar e de se interessar pela situação educacional dos seus alunos (Marchesi, 2008, p. 53)

Muitas vezes, devido ao mal-estar docente, o professor não consegue interagir com os alunos nem se sente motivado para desenvolver um trabalho satisfatório. Desse modo, o estado negativo do professor depende do jeito como é orientada a sua formação e como são determinadas as relações entre a administração educacional e os docentes. Podemos observar a importância deste aspecto no seguinte pré-indicador:

**Eu quero paz; eu não quero adoecer”. Eu estava adoecendo. Amanhecia o dia, eu dizia: “-Senhor, eu tenho mesmo que ir para ali?”** Por aí, você tire a **pressão psicológica, o mal-estar que ela deixava para todos os funcionários** (ISADORA, 2014).

Os sentidos constituídos por Isadora revelam que, antes de lecionar na Unidade de Educação Infantil L.D.C., a docente vivenciou o mal-estar docente ao trabalhar numa outra Unidade por esta lhe causar falta de estímulo para ensinar. A partir da fala da professora, podemos inferir que Isadora sentia-se esgotada com a profissão docente, pois considerava-se em processo de adoecimento e, conseqüentemente, perturbava-se com a sua situação. Para a professora, voltar à Unidade todos os dias significava um desgaste mental pela pressão psicológica que sofria na instituição – problema causado pela sua ges-

tora escolar. Diante dessa situação, a professora se vê inquieta e resolve sair da Unidade, como podemos constatar abaixo:

**O que me fez sair de lá [da primeira Unidade que trabalhei] foi a direção. Eu amo lá. A equipe é maravilhosa, muito compromissada. As mães são maravilhosas, os alunos são maravilhosos.**

Ao resolver sair da Unidade por causa da direção, Isadora se mostra bastante decidida, embora tenha tido um bom relacionamento com a equipe escolar, com as crianças e com os pais dos alunos. Ao dizer “**antes que meu corpo adoecesse, pedi para sair.** Eu acho assim: você ter que trabalhar no canto que se sinta bem. Você se sinta bem, verdadeiramente”, compreendemos que para a educadora, sentir-se bem no local de trabalho é fundamental, pois corresponde a uma maneira de o professor não adoecer. Nesse pré-indicador, observamos também que Isadora revela sua frustração em trabalhar no local que não se sente bem por causa da direção da escola. Sobre isso, Marchesi (2008) ressalta que:

A liderança do diretor é, possivelmente, uma das dimensões que mais influenciam na situação dos professores. Sua capacidade para elaborar um projeto coletivo, para evitar conflitos e negociar soluções e para criar uma cultura que facilite o trabalho docente é um elemento fundamental nessa atividade profissional. O abandono dessas funções aumenta a tendência ao conflito e favorece ao mal-estar (Marchesi, 2008, p. 55).

A partir desta citação, compreendemos com clareza acerca da relevância que a gestão escolar tem para o direcionamento da escola. Para o autor, a direção da escola exerce grande influência no aspecto emocional dos docentes, o que significa dizer que a gestão escolar pode e deve evitar situações que originam o mal-estar docente.

A partir de sua fala, Isadora desvela os motivos que a fizeram sair da Unidade em que trabalhava para ir lecionar na Unidade em que está lotada atualmente. De acordo com a professora, a gestão escolar da Unidade em que trabalhou anteriormente a causava mal-estar docente. Entretanto, Isadora afirma que foi a própria direção que possibilitou a sua decisão, conforme podemos observar abaixo:

**Era a Gestão, era a gestão. Era gestão... Ela (a gestora) não valorizava os profissionais. As ideias que nós dávamos, ela não acatava.** A ideia tinha que ser dela.

Nessa fala, podemos perceber os anseios e as angústias vivenciadas por Isadora, quando atuava na antiga Unidade de Educação Infantil-UEI. A professora se sentia desvalorizada e, com isso, se angustiava por não contribuir com as decisões do espaço escolar, além do medo que sentia de tornar-se uma pessoa agressiva e amarga com as crianças.

Segundo Marchesi (2008, p. 55), “outro fator que aumenta a tensão dos docentes é sua falta de envolvimento nas tarefas coletivas. A participação no funcionamento da escola favorece a motivação, a auto-estima e a satisfação no trabalho”. A partir das ideias do autor, podemos perceber que, por não participar das decisões da instituição em que atuava e por conta dessa falta de valorização profissional, Isadora se sentia desmotivada e passou a ter medo de adoecer e de se tornar uma professora agressiva e amarga com as crianças. Chegamos a esta conclusão a partir deste pré-indicador:

**Eu não queria me tornar uma pessoa agressiva.** De repente, eu estar gritando com eles **pelo fato de não estar bem**, pelo fato de ter sido reclamada sem motivos, entendeu? Então, o meu medo era esse. Eu **não queria ficar amarga na minha sala de aula com meus alunos, com minha profissão**, por causa de uma pessoa.

Marchesi (2008, p. 55), em suas ideias, afirma que “a maioria dos professores considera que nem a sociedade, nem as administrações educacionais, nem as famílias valorizam e apoiam o suficiente seu trabalho, o que aumenta o risco de mal-estar docente”.

Preocupada com seus sentimentos negativos, a professora revela o medo que tinha de tornar-se uma profissional sem motivação para a docência. Assim, a partir das suas necessidades, decidiu mudar de local de trabalho como uma forma de evitar que adoecesse e, conseqüentemente, ser obrigada a abandonar a profissão docente. Contudo, nota-se que Isadora esteve insatisfeita profissionalmente, como podemos observar, abaixo:

Chegou um ponto que **eu estava com medo de passar as minhas angústias** [medo, insatisfação, agressividade], tudo que eu estava sentindo, **a minha insatisfação profissional** [...] Eu passar **para meus alunos**. E, eu não queria isso, entendeu?

Observamos que Isadora se preocupou em não transmitir seu estado emocional para seus alunos, o que evidencia o seu profissionalismo e zelo pelos educandos. Marchesi (2008, p. 38) considera que os professores da educação infantil “se preocupam com a educação e estão mais preparados para cuidar da dimensão afetiva, social e moral dos alunos”.

Interessante observarmos que, ao dizer “então, **são essas coisas que foi tornando uma insatisfação**, um desgaste muito grande”, Isadora tinha a consciência de que estava insatisfeita com a gestão escolar. Portanto, a docente percebe que esse mal-estar docente poderia intervir na sua saúde e, ainda, afetar as crianças. Em outras palavras, além de intervir no modo de ser, isto é, no pensar, sentir e agir do professor (dimensão psicológica) também afeta sua saúde (dimensão biológica).

A partir do pré-indicador citado, podemos perceber também que Isadora desvela o mal-estar que, para ela, era gestado pela gestão escolar. Isso significa que ela gostava de ensinar na Educação Infantil e também tinha um bom relacionamento com as crianças, com os professores, com os pais e com a equipe escolar.

Importante destacarmos que, logo que começou a trabalhar nesta Unidade, Isadora passou a vivenciar o bem-estar docente. Para ela, o gosto de ensinar nasceu logo que ela começou a lecionar na Educação Infantil. Mas, com o tempo e com a insatisfação gerada no decorrer da atividade docente, ela foi perdendo esse vínculo afetivo. Este pensamento da professora pode ser observado no pré-indicador abaixo:

**O meu bem-estar foi quando eu cheguei à Educação Infantil, que eu vi a diferença do alunado que eu tinha para Educação Infantil porque são crianças que são mais clara, são mais carinhosas, apesar de todo trabalho que você tem da adaptação.**

Por meio desta fala, a professora demonstra os motivos que a fizeram optar pela Educação Infantil. Entre estes motivos, está a sua percepção de que as crianças desse nível de ensino demonstram ter mais carinho e afeto pelos professores, o que as leva a ter um respeito maior pelo professor, postura que, segundo ela, não é expressa pelos alunos maiores. Ao contrário, às vezes são crianças agressivas com os colegas e o com os professores.

Prosseguindo a análise, de acordo com Isadora, o bem-estar docente decorre de diversos fatores, conforme podemos observar no pré-indicador, abaixo:

**O bem-estar é todo um conjunto, todo um conjunto que faz com que você sinta prazer no que você faz.** Prazer em dizer assim: “– Rapaz, eu tenho prazer em acordar e trabalhar”.

A partir desta fala de Isadora, é possível depreendermos que o bem-estar docente pode ser causado por um conjunto de fatores, os quais possibilitam que o professor se sinta bem por ter optado pela profissão docente. De fato, para a professora, estar num lugar que lhe dá prazer contribui para sua motivação em sala de aula.

Assim, ao dizer que **“as pessoas acham que o bem-estar de um professor, de um educador, é o salário”**, Isadora acredita que o salário é importante para o bem-estar do professor. A professora ressalta esta ideia ao dizer que **“é primordial, é essencial, é necessário para todo ser humano”**. Porém, entende que isso não é o mais importante nem é tudo. A professora acredita que existem outros fatores que contribuem para que o professor sinta-se satisfeito. Seu pensamento acerca disso se revela no pré-indicador, abaixo:

Eu tenho geláguia. Não tem agora porque os ladrões levaram. **Eu tenho banheiro. Então, tudo isso me dá prazer, me dá prazer porque eu tenho as condições mínimas necessárias para o meu bem-estar e o bem-estar dos meus alunos.**

O relato de Isadora revela a importância que ela dá às condições de trabalho que contribuem para seu bem-estar docente. A professora relata que é preciso dar condições aos docentes para que estes se sintam satisfeitos com a profissão e, conseqüentemente, possam desenvolver um trabalho significativo com as crianças.

Percebe-se que Isadora dispõe de recursos em sua sala de aula e que atribui seu bem-estar docente a vários fatores. Sobre isto, afirma que **“as capacitações é um bem-estar. O salário, claro que é em primeiro lugar! O salário, suas capacitações, o espaço físico e também a equipe”**. Nesse pré-indicador, a professora revela que o seu bem-estar docente está relacionado a muitos fatores. De acordo com ela, isso lhe dá prazer para ensinar e motivação para estar todos os dias na sala de aula e ainda afirma que foi tudo isso que lhe despertou o desejo e a vontade de trabalhar com o Infantil.

Então, **foi o novo. O novo que me fascinou na Educação Infantil** porque eu vim **aprender junto com eles**. Todo dia, **eu estou ensinando e estou aprendendo**, entendeu? Outra coisa, assim, também que eu vejo, é o local.

Desta forma, para o bom desenvolvimento de um trabalho pedagógico e para que o docente se sinta valorizado, não lhe basta apenas uma remuneração significativa. Marchesi (2008, p. 122) destaca que além disso:

As administrações educacionais devem ser conscientes de que o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino dependem, em grande medida, de que os professores se sintam compreendidos, valorizados e apoiados e precisam destinar os meios para atingir esse objetivo (Marchesi, 2008, p. 122).

Depois de observarmos os sentimentos de Isadora com relação ao bem-estar docente, percebemos que o primeiro fator que contribuiu para o seu bem-estar docente foi o fato de ter começado a lecionar na Educação Infantil, embora tenha vivenciado o mal-estar docente, no início de sua carreira, por causa da falta de limites dos alunos do Ensino Fundamental I. Para Isadora, na Educação Infantil, o professor aprende com as crianças, o que contribuiu para que ela se sentisse bem e feliz. Além disso, Isadora defende que o local de trabalho também é importante para o bem-estar dos professores. Isto pode ser observado no pré-indicador, abaixo:

**O seu bem-estar se dá em muitos níveis, entendeu? Você tem que estar num local adequado, um local onde você se sinta bem, um local aonde você tenha condições de trabalho digno.**

Com base na fala de Isadora, podemos observar que a docente considera relevante que o professor tenha condições de trabalho para exercer de forma plena a sua função. Além disso, considera a participação da família como essencial para o bem-estar docente, realidade que ela vivencia na **U.E.I. L.D.C.** em que trabalha, atualmente.

**Outra coisa que eu acho que é muito importante para o bem-estar é você ter os pais, a família dentro da escola e, aqui, apesar dessa Creche ser numa periferia, nós temos o apoio muito grande dos pais.** Eles são muito presentes em reunião mais simples, **reunião de pais e mestres, em eventos** que a gente faz.

Nesse pré-indicador, Isadora conta que os pais dos alunos da instituição em que ela trabalha participam da vida escolar dos filhos, o que, para ela, é fundamental. Sobre isso, frisa Marchesi (2008) que:

Os professores [...] experimentam emoções positivas nas suas interações com as famílias, como bem-estar e satisfação, quando acreditam que os pais estão sendo responsáveis, quando notam que eles apóiam e reconhecem o seu esforço ou quando respeitam seu julgamento profissional (Marchesi, 2008, p. 111).

Os sentimentos revelados pela professora demonstram sua satisfação pela docência e o quanto se identifica com o nível de ensino em que atua no momento. Porém, percebemos que esse afeto e essa afinidade pela Educação Infantil foram conquistados no decorrer das suas vivências e que se deu também por causa das condições de trabalho e da forma como foi acolhida na Unidade.

Diante do exposto, observamos que, numa escala, Isadora considera a estrutura física como o último aspecto que contribui para o bem-estar docente, sendo a gestão escolar o elemento mais importante. As significações da professora acerca disto podem ser observadas, abaixo:

**A estrutura [o espaço físico da Unidade] é o último ponto.** A equipe... O gestor é fundamental no seu trabalho pedagógico, **na sua sala de aula, no seu acordar todos os dias para você vim para os seus alunos (...)**

Ainda sobre este pré-indicador, devemos notar que Isadora condiciona o seu bem-estar docente, principalmente, à gestão escolar e, posteriormente, à equipe docente. Para a professora, uma gestão e uma equipe comprometidas, organizadas e companheiras possibilitam que ela se sinta bem e tenha motivação para ensinar. Enfim, Isadora mostra ser uma professora feliz, atualmente. Primeiro, por estar na Educação Infantil e, segundo, por ter uma gestora companheira e humana que tem respeito e, acima de tudo, que acredita no professor, o que para ela é essencial. O pré-indicador, abaixo, revela o seu modo de pensar acerca disto:

**Quando foi no final do ano [2012], eu soube que ia abrir essa Creche. E a creche que eu trabalhava era cinco minutos da minha casa.** Aqui, eu **estou muito longe da minha casa.** Eu atravesso quase que Mossoró todo para chegar aqui. Mas, **eu venho com prazer.**

Mesmo sendo distante da sua casa, a professora demonstra o afeto pela Unidade em que está lotada e a sua satisfação em trabalhar nela, lugar que considera encontrar uma equipe e uma gestora que têm compromisso. Para Marchesi (2008, p. 89), “o trabalho em equipe pressupõe uma tarefa compartilhada, um projeto que aglutina vários professores e que os leva a se encontrarem para refletir, aprender juntos e, às vezes, tomar decisões”.

Ao interpretar esse núcleo de significação, inferimos que os significados e os sentidos constituídos pela professora Isadora em relação ao bem-estar docente são resultantes do seu bom relacionamento com a gestora escolar da instituição em que trabalha. Compreendemos também que a professora da Educação Infantil, colaboradora de nossa pesquisa, se sente satisfeita em relação à profissão escolhida. Concluímos também que, para a professora, o salário e as condições de trabalho favoráveis são alguns dos fatores positivos que constituem a subjetividade do professor e que, por isso, contribuem para que professores se sintam estimulados e satisfeitos com a profissão.

Entendemos, ainda, que Isadora revelou experiências que lhe proporcionaram o mal-estar docente pois, para ela, foi um desgaste emocional. Isso porque Isadora já gostava de lecionar na Educação Infantil, mas as situações vivenciadas por ela, na sua primeira experiência com este nível, causaram-lhe mal-estar docente pela falta de um bom relacionamento entre ela e a gestão da escola.

Assim, partindo dessas vivências com os docentes, gestores, alunos e pais da instituição em que leciona, Isadora nos ofereceu elementos para compreendermos como se origina, se revela e se evita o mal-estar docente. Porém, o sujeito de nossa pesquisa também nos possibilitou conhecer os fatores que lhe proporcionam o seu bem-estar docente.

Nesse sentido, destacamos que o que é exposto pela professora Isadora condiz com os estudos realizados sobre o bem-estar docente. Ou seja, as muitas situações mencionadas por ela foram diagnosticadas por autores como Marchesi (2008), Jesus (2007), Codo (2004) e Oliveira (2004). Essa relação nos permite compreendermos que os sentidos produzidos por Isadora se aproximam dos significados constituídos socialmente.

Na análise desse núcleo, inferimos que o conhecimento da professora sobre como se revela o bem-estar docente muito contribui para o desenvolvimento de estratégias que podem evitar o mal-estar docente e contribuir com o entendimento da sua constituição docente.

Concluimos também que muitos fatores foram favoráveis ao bem-estar de Isadora como, por exemplo, a boa estrutura da creche em que a professora está lotada; os materiais didáticos e pedagógicos dos quais ela dispõe; o seu bom relacionamento com os colegas de trabalho, com os alunos e com os pais de alunos; além da gestora responsável e humana que tem. Isso tudo proporcionou o bem-estar docente de Isadora.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos a professora colaboradora de modo particular, porém representando o universal, isto é, considerando que seu modo de pensar, sentir e agir sintetizam o bem-estar dos professores da Educação Infantil. Com a abordagem teórica que norteou nosso pensamento, compreendemos a professora pesquisada como totalidade, em processo, em movimento e, portanto, síntese de múltiplas determinações. Para chegar a essas considerações e comprovação, realizamos pesquisa empírica, mediante entrevista recorrente (Leite, 2006) e reflexiva (Szymanski, 2011). Para apreender o bem-estar docente dos professores da Educação Infantil, a análise e a interpretação dos dados foram realizadas mediante o procedimento teórico-metodológico dos núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2013) que nos nortearam a organizar os dados produzidos em pré-indicadores e indicadores, que resultaram no seguinte núcleo de significação: **Contradições do bem-estar**

**docente.**

Os sentimentos da professora apontam que, logo que começou a trabalhar na Educação Infantil, sentiu temor e medo pela falta de experiência na área mas, ao participar de cursos de formação continuada, foi superando. Hoje, se sente satisfeita e realizada, embora tenha vivenciado um choque com a realidade pela insegurança que sentia com as crianças da Educação Infantil.

O modo de a professora da Educação Infantil compreender o bem-estar docente, isto é, como se revela e se origina, denota que sua convivência com uma gestora comprometida e humana lhe proporcionou bem-estar docente. Em síntese, as vivências com uma equipe organizada.

Diante disso, consideramos relevante este trabalho de pesquisa, pois a maioria dos estudos sobre a temática “bem-estar docente” não analisa nem procura investigar o sujeito na sua totalidade e, sim, realizam análises dos discursos destes sujeitos.

Registramos ainda que a realização desta pesquisa oportunizou novas concepções e compreensões sobre a realidade que constitui o bem-estar docente da professora Isadora e sobre o ser pesquisadora. Embora tenhamos realizado outras pesquisas anteriormente, com o surgimento de novas concepções, tecnologias e com a desvalorização social, compreendemos que o bem-estar da profissão docente é bem mais complexo do que pode parecer e que os seus desafios geram inquietações no professor e desenvolvem nos docentes sentimentos de mal-estar.

Portanto, sobre ser professor, na atualidade, passamos a entender que este é um profissional que está em constante processo de mudanças; que sua constituição docente não pode ser compreendida somente em uma pesquisa. O que conseguimos interpretar da professora foram os aspectos da sua constituição docente, sobre o seu bem-estar docente, que está se constituindo na sua relação com o meio social e histórico-cultural, na relação com o meio e outros sujeitos. O modo de ser professor é constituído pelas relações afetivas, pelas condições subjetivas e objetivas de seu trabalho.

Com relação a ser pesquisadora, aprendemos que pesquisar é um caminho de idas e de vindas, de construção, mas também de desconstrução. Além disso, percebemos que uma pesquisa não supre somente expectativas para atender objetivos, mas atende a necessidade de tornar o objeto de estudo relevante para outros sujeitos, isto é, de possibilitar conhecimentos novos para o leitor e para todos os envolvidos; no caso, a professora Isadora. Entendemos que a pesquisa contribuiu para o processo de transformação, ao apreender os significados e os sentidos do bem-estar docente da professora Isadora.

#### 4 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abril. 2013.
- CODO, W. (coord.) **Educação Carinho e Trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2004.
- ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós.1994.
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S.; VERA, J. **Los profesores ante El cambio social**: repercusiones sobre La evolución de La salud de profesores. Barcelona: Anthropos; México: Universidad de Pedagógica Nacional, 1995.
- JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Lisboa, Portugal: Porto, 1998.
- JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**: uma lição de síntese. Lisboa: CADERNOS do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico-CRIAP/ASA, 2002.
- JESUS, S. N. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto, 2000.
- JESUS, S. N. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JESUS, S. N. Pistas para o bem-estar dos professores. In: **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2001.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Col. Primeiros Passos; v. 23).
- LEITE, S. A.; COLOMBO, F. A. **A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa**: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido *et alii*. (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo, Loyola, 2006.
- MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MOSQUERA, J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 4, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3562>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Nova enciclopédia, 1992.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez., 2004.
- SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2011.

## CAPÍTULO 4

# LETRAMENTO DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS, RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Cristina Parnaíba Dantas Silva

Júlio Ribeiro Soares

Pensando na importância do processo de alfabetização para o desenvolvimento cognitivo, motor, intelectual e social da criança, abordaremos algumas reflexões sobre as possíveis relações entre alfabetização e letramento digital, apontando suas implicações e ligações com a prática pedagógica do professor.

Não é novidade, mas é importante enfatizar que a escrita, segundo Vigotski (2007), ocupa um lugar central no processo de ensino e aprendizagem na escola. Contudo, a importância da escrita não se restringe ao ambiente dessa instituição, pois trata-se de um processo cultural que foi se constituindo historicamente e, assim, denotando necessidades sociais de seu uso como instrumento de comunicação, desde os tempos mais remotos da humanidade.

A língua escrita é importante para a humanidade porque ela tem a ver com o complexo processo de criação do sistema de signos, o que evidencia ter uma função crucial na sociedade e no desenvolvimento das funções psíquicas humanas.

Vigotski (2007, p. 128) ressalta que a linguagem escrita na criança tem início “com o aparecimento do gesto como signo visual”. Sua expressão corporal é carregada de significados. Nesse momento, a escrita não se reduz a uma habilidade motora de manuseio do lápis em uma folha de papel, ou algo parecido. Assim, os rabiscos de uma criança em uma folha de papel ou na parede, no intuito de expressar o que pensa (e sente), são sempre acompanhados por gestos (signos visuais) que “falam” mais do que a própria escrita (rabiscos) consegue representar.

Contudo, essa forma de representação se transforma, de modo que os gestos visuais vão denotar não apenas os significados dos rabiscos, mas também os objetos utilizados pelas crianças em suas atividades. Por isso, um objeto pode adquirir a função de representar outro, no jogo do faz-de-conta. Como enfatiza Vigotski (2007, p. 129), “alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos”.

Em outras palavras, essa função representativa não está no objeto em si, mas nos gestos da criança ao manipulá-lo, na brincadeira do faz-de-conta. Assim sendo, são os gestos culturais da criança que transformam simbolicamente um cabo de vassoura em cavalo, e não o objeto em si: “o próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (Vigotski, 2007, p. 130).

Além da função representativa dos rabiscos e das brincadeiras de faz-de-conta que configura os gestos visuais como signos, os desenhos também se configuram como um grande salto qualitativo no desenvolvimento da função simbólica da escrita. De acordo com Vigotski (2007, p. 137), “o desenho das crianças se torna linguagem escrita real [...], pois muda “de uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica”.

A representação do real pelo desenho constitui-se como importante passo no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, pois denota a capacidade de compreender que o mundo não é apenas o que parece, mas que pode ser representado por meio de signos que evocam suas características e qualidades. Por se tratar de uma construção simbólica, a escrita não deixa de ser um desenho. Conforme Vigotski (2007, p. 140), “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá [...] pelo deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras”.

Este preâmbulo sobre a pré-história da linguagem escrita tem o intuito de ressaltar, sobretudo, que a escrita tem origem na relação dialética da criança com o ambiente social e histórico em que vive. A escola, contudo, nem sempre se dá conta dessa questão, o que implica, por vezes, em mecanizar o ato de ensinar e aprender a escrita, reduzindo-a a uma habilidade motora, principalmente no momento em que a criança vivencia o processo de alfabetização.

De qualquer forma, os desafios do processo de desenvolvimento humano são constantes, inclusive no campo da alfabetização. Por isso, antes de discorrer sobre a questão central deste manuscrito (possíveis relações entre alfabetização e letramento digital, considerando suas implicações para a prática pedagógica do professor), convém abordar, mesmo que sinteticamente, sobre o contexto em que surge a necessidade deste estudo.

## 1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTO, JUSTIFICATIVA E NECESSIDADE

Com o intuito de contextualizar e, ao mesmo tempo, apontar elementos que justificam a necessidade deste ensaio teórico, ressaltamos que recentes estudos e discussões sobre letramento digital e alfabetização de crianças realizados por instituições de pesquisas educacionais, governamentais e não-governamentais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Brasil, 2020) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2020), revelam que o evento da pandemia da covid-19 impactou de forma negativa não só o comportamento humano – com os casos de adoecimento psíquico e as medidas sanitárias tomadas para se tentar sobreviver ao caos provocado pela transmissão do vírus –, mas todo um contexto social, inclusive, o da educação, de modo particular o processo de alfabetização de criança.

Nessa mesma perspectiva, estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2021) revelam que o segmento da alfabetização de crianças foi o mais afetado com a pandemia, fato esse que tem sido bastante preocupante para a educação no Brasil inteiro, uma vez que o trabalho com as atividades de leitura e a escrita na alfabetização de crianças sofreu com a abrupta mudança para ensino remoto e após o retorno as aulas presenciais. E essas transformações acarretaram imensuráveis prejuízos ao processo de ensino e de aprendizagem.

Dito isso, ressaltamos que todos os sujeitos que integram a sociedade, independentemente de sua condição socioeconômica e/ou escolarização, também fazem parte de uma cultura de letramento, mesmo que esses sujeitos não sejam propriamente alfabetizados. Entretanto, mesmo que as práticas de leitura e escrita sejam constituídas na relação do sujeito com o social, é importante que o sujeito construa conhecimentos e habilidades sobre o uso social da língua oral e escrita e que essas habilidades sejam aprimoradas e ampliadas no ambiente escolar, para que de fato sua atuação na sociedade seja desenvolvida de forma consciente.

Conforme Vigotski (2007), a linguagem é compreendida como uma prática histórica e cultural, constituída pelo sujeito no social. Diante disso, no contexto educacional, existem implicações intrínsecas ao processo de construção da linguagem oral e escrita que precisam ser estudadas e discutidas. Um exemplo é a relação das práticas docentes de alfabetização e letramento – de modo particular, o letramento digital – que, embora sejam distintos, não são dicotômicos, pois incluem-se como processos e práticas sociais, históricas e culturais que constituem dialeticamente a socialização e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita do ser humano na era digital.

## 2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E RELAÇÕES

O que é letramento? O que é alfabetização? Estas duas perguntas não são retóricas, mas coladas na realidade, para que possamos refletir sobre o que significam e que relações pedagógicas a configuram. De acordo com Soares (2009), o termo letramento foi utilizado pela primeira vez no ano de 1986, por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Por se tratar de um termo recém-chegado ao Brasil, no contexto escolar, o letramento foi confundido pela semelhança com o termo alfabetização. Com isso, implicou na posição do termo como uma substituição sinônima para o termo alfabetização.

Todavia, os estudos e pesquisas já realizados por Soares (2009) desmistificam a semelhança e divergências entre o letramento e a alfabetização. Apesar de distintos, alfabetização e letramento não são fenômenos sociais excludentes, pois as transformações históricas e culturais fazem com que suas diferenças constituam-se dialeticamente no social.

Chamamos de *alfabetização* o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve praticamente os mesmos **procedimentos e conhecimentos** que explicitamos por meio da atividade de uso dos ideogramas chineses. Mas com uma fundamental diferença: os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo lingüístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua (Batista e Soares, 2005, p. 24).

A constituição do processo de alfabetização de uma criança envolve não só a apresentação do sistema alfabético-ortográfico, mas todo um conjunto de saberes, práticas e habilidades que são representados pela ortografia, símbolos, grafemas e fonemas que estão presentes nos estudos linguísticos e fonéticos.

Assim sendo, a relação desses conhecimentos na alfabetização de crianças contribui para o desenvolvimento de suas funções motoras, linguísticas e cognitivas. Diante disso, ressaltamos que a prática pedagógica da alfabetização deve ser construída e desenvolvida em alinhamento às habilidades e práticas sociais de uso da escrita pelas crianças, inclusive no que diz respeito ao uso de instrumentos tecnológicos, de modo a desenvolver seus “níveis” de letramento digital.

No processo de alfabetização, professores e crianças/estudantes devem desenvolver e construir reflexões sobre a natureza social e educacional do objeto de ensino e de aprendizagem, ou seja, as práticas e habilidades de leitura e escrita, pois “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas so-

ciais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (Ferreiro, 1996, p. 24).

Por essa razão, o professor necessita constituir um contínuo exercício de ação-reflexão-ação, haja visto que a natureza representativa das práticas e habilidades de leitura e escrita, na alfabetização de crianças, ocorre geralmente bem antes de sua chegada à escola. Posto isso, “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 1999, p. 47).

Em outras palavras, é sabido que o processo de alfabetização tem seu desenvolvimento socialmente iniciado bem antes da chegada da criança à escola. Entretanto, é pela mediação do processo escolar que os conhecimentos sobre a linguagem, bem como as práticas e habilidades de leitura e escrita são estruturados, aprimorados e ampliados por níveis (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

Conforme Vigotski (2007), é por meio do convívio social, na relação entre pensamento e palavra, que as crianças já iniciam o processo de construção e desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, diferenciando assim as gravuras de desenhos da escrita e as transformando em novos conhecimentos importantes para sua socialização e escolarização.

Compreendendo que a alfabetização é um processo pedagógico e cognitivo e sua aprendizagem é construída por meio da mediação de instrumentos e signos (Vigotski, 1991), a prática docente deve priorizar o que a criança traz do mundo social e cultural em que vive. Nesse caso, a presença de professores bem preparados constitui-se como um componente fundamental do processo de alfabetização, uma vez que se configura como um mecanismo que denota a potencialização do desenvolvimento da criança. Em outras palavras, um processo que Vigotski (1991, p. 58) define como zona de desenvolvimento proximal para explicar “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. No processo de alfabetização, o bom professor é, portanto, aquele que atua no nível de desenvolvimento potencial da criança.

É importante ressaltar que a escola, agência de formação e transformação por excelência, deve considerar não apenas os conhecimentos e experiências de mundo da criança, mas sobretudo as novas aprendizagens pois o conhecimento da alfabetização não está espontaneamente internalizado na mente do sujeito sem antes estar externo a ele.

Diante disso, é importante destacarmos que por mais complexa que seja a atuação docente, as práticas pedagógicas não são neutras, pois, “todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros” (Ferreiro, 2011, p. 33).

A prática pedagógica na alfabetização de crianças, assim como em outros segmentos da educação, deve estar vinculada à prática social, pois a intencionalidade dessa ação possibilita às crianças o desenvolvimento – de forma mais coerente – dos saberes relativos à estrutura e ao uso social da linguagem, bem como das habilidades e práticas de leitura e escrita.

O processo de alfabetização é desenvolvido para além do simples ato de codificar e decodificar o sistema alfabético-ortográfico da língua escrita, haja visto que as reflexões da linguagem, no processo de alfabetização, possibilitam que as crianças conheçam e desenvolvam um conhecimento mais coerente e profundo sobre o funcionamento da estrutura interna da língua em suas dimensões de leitura e escrita.

Isso posto, não é suficiente apenas ensinar a criança o processo de formação da palavra. É importante que, alinhado a esse conhecimento, seja também ensinando reconhecer, diferenciar e usá-lo em diversos contextos sociais. Portanto, é nessa perspectiva pedagógica que o processo de alfabetização de crianças “[...] se torna um instrumento que permitirá o indivíduo ter acesso à informação e criar novos conhecimentos (Castanheira *et al.*, 2009. p. 14)

Considerando a complexidade do processo de uma alfabetização funcional, para Batista e Soares (2005, p. 47) o conceito de alfabetização “[...] foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária”.

É nessa perspectiva que o contexto social passa a desempenhar um papel importante no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas práticas da alfabetização, em consonância com as práticas e habilidades sociais que caracterizam o letramento. Por isso, conforme explicação de Libânio e Rios (2009), apesar de distintos, alfabetização e letramento se constituem mutuamente, coexistindo dialeticamente nas práticas de leitura e escrita. Assim, por ser um instrumento cultural para a comunicação nas relações do homem com a sociedade, as práticas de leitura e escrita foram transformadas em decorrência dos avanços do capitalismo nas indústrias de comunicação tecnológica, que passaram a agregar o valor da comunicação digital ao capital de mercadoria.

Em decorrência dessas transformações, a linguagem, as práticas e habilidades de leitura e escrita passaram a constituir no homem uma nova necessidade de comunicação e aprendizagem. Seja no trabalho, no lazer, na escola e/ou na sociedade, conforme Rojo (2012), passaram ser compreendidas por letramentos múltiplos. Ou seja, a diversidade das práticas sociais de letramentos chamou a atenção de um grupo de pesquisadores dos letramentos, pertencente ao Grupo de Nova Londres - GNL, que durante um encontro debateu as relações e o movimento social desse fenômeno, nomeando-o assim o termo multiletramentos para explicar as diversidades culturais e tecnológicas evidentes na sociedade contemporânea.

Posto isso, o conceito de multiletramentos, conforme Rojo (2012), envolve as diversas formas e manifestações de linguagem existentes na sociedade, sejam elas verbais ou não-verbais como: imagens, músicas, vídeos e textos. Por este motivo, os multiletramentos abrangem não só os textos escritos, mas também os textos estáticos e em movimento, como as produções digitais de textos na internet e no ciberespaço virtual.

### **3 LETRAMENTO DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Em meio às formas de comportamento e socialização do sujeito impulsionadas pela internet e as tecnologias digitais de comunicação e interação social, as práticas de leitura e escrita passaram a ser marcadas por um relativamente novo fenômeno, o letramento digital, como forma de comunicação e construção de conhecimento.

Os novos portadores textuais, intrínsecos às tecnologias digitais como os hipertextos e as hipermídias que circulam de forma cada vez mais intensa por meio da internet no computador, tablet e no smartphone, constituem uma nova forma de interatividade virtual para a comunicação social, bem como para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita no contexto escolar. Por ser instrumento cultural de comunicação e socialização, as práticas e habilidades de leitura e escrita foram sendo aprimoradas e transformadas pelo homem no trabalho, na escola e na sociedade.

Diante disso, na escola, agência de letramento por excelência, os professores desempenham um papel importante para a formação e atuação do sujeito na sociedade contemporânea em que os usos das tecnologias digitais são tão evidenciados.

O novo conhecimento linguístico, constituído pelos avanços sociais da cultura digital, ainda é algo que amedronta e desafia o sujeito, bem como o contexto escolar, haja visto que, as relações de aquisição, construção e disseminação do conhecimento, na era digital, rompem as barreiras culturais, sociais, geográficas e econômicas, passando assim a constituir novas oportunidades de comunicação e de aprendizagem da leitura e escrita. Com as tecnologias digitais, estas passaram assim a exigir do sujeito diferentes práticas e

habilidades, que se movimentam e se transformam em novas formas de letramentos, de modo particular o “[...] *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p.151).

Esse novo letramento, o digital, é construído e desenvolvido pelo sujeito durante o processo de interação com a cultura tecnológica, sendo essas habilidades exercidas ou não pela internet, o que se pode “[...] concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (Soares, 2002, p. 152).

As práticas e habilidades de letramento digital, constituídas por meio das tecnologias, são apresentadas aos sujeitos de forma diferente das habilidades e práticas de letramento desenvolvidas pela leitura e escrita de um livro ou revista por exemplo. E esse novo letramento, o digital, oferece aos sujeitos, bem como ao contexto escolar e às práticas docentes, não apenas inovações quanto ao acesso das informações, mas sobretudo, novas formas de comunicação, socialização e construção de conhecimentos.

Entretanto, as habilidades e práticas de letramento digital ainda são concebidas como algo que amedronta e desafia o contexto da escola, de modo particular, a prática pedagógica docente, pois proporcionam o surgimento de várias implicações políticas direcionadas à formação e à atuação profissional do professor:

Diante disso, a formação inicial e continuada do professor alfabetizador de crianças necessita ser contextualizada à prática pedagógica e à realidade escolar pois “se o profissional não souber que rumo seguir, nem compreender os motivos da sua ação, qualquer direção serve. Isso em educação é sempre um risco porque o professor ou professora precisa assumir a responsabilidade pedagógica, social e política da sua atividade” (Marques *et al.*, 2020, p. 177).

Os sentidos históricos e sociais estão dentro e fora da atuação docente, ao mesmo tempo que implicam de forma direta na atuação do professor. Por esse motivo, a prática pedagógica deve ser desenvolvida e compreendida pelos sentidos de totalidade das mediações históricas, culturais e sociais, haja visto que “isso em educação é sempre um risco porque o professor ou professora precisa compreender que o modo como desenvolve seu trabalho tem implicações decisivas na formação das crianças, adolescentes e jovens que atuam na sociedade” (Marques *et al.*, 2020, p. 177).

É necessário que os docentes alfabetizadores compreendam o sentido social que a sua prática pedagógica representa na vida das crianças/estudantes, pois sua ação implica diretamente nos sentidos, significados e motivos que são constituídos em suas vivências nos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendendo que a prática pedagógica é uma atividade intencional, a didática passa a desempenhar um papel formativo muito importante. “Para tanto, professores são instados a ter como responder em sua seara de trabalho por uma formação para seus alunos que os habilite a compreender o mundo, a natureza, a vida social, aprendendo a fazer escolhas com base em conhecimentos e valores” (Gatti, 2017, p. 1153).

O professor, por meio de sua prática pedagógica, pode desempenhar um importante papel no processo de alfabetização e letramento digital da criança. Isto posto, é importante que o processo formativo construído na relação professor-estudante seja desenvolvido com base na atividade do diálogo, da escuta, da reflexão e da autorreflexão.

Diante disso, o trabalho com as tecnologias digitais da informação e da comunicação no contexto escolar da alfabetização de crianças deve ser constituído para além do manuseio técnico e esporádico dos docentes. É relevante que a comunidade escolar, de modo particular os docentes, desenvolva um olhar pedagógico que ressignifique o trabalho com as tecnologias na escola.

O trabalho com as práticas de desenvolvimento do estado de letramento digital da criança no ambiente escolar deve ser alinhado à formação inicial e continuada do professor, haja visto que os conhecimentos, vivências e experiências dentro e fora dos muros da escola implicam de forma direta na sala de aula e, por esta razão, devem estar alinhados às estruturas curriculares das escolas, como bem destaca Ponce (2019). Significativamente, a construção da justiça curricular deve estar voltada para atividades e ações pedagógicas mais próximas da realidade e do contexto educacional das crianças em processo de alfabetização e dos docentes atuantes.

Pensando na relevância do letramento digital para o contexto social e educacional, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2023) aborda esse fenômeno social com uma temática muito importante e que necessita ser trabalhada no contexto escolar por todas as etapas de ensino, inclusive na educação de crianças. Para a BNCC (2023, p. 474):

cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por

elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

Compreendendo que a influência da cultura digital está fortemente presente em todos os seguimentos sociais, no contexto educacional não seria diferente. A BNCC (2023) ressalta que o trabalho com letramento digital na escola deverá ser desenvolvido por meio de um processo de ensino e de aprendizagem socialmente inclusivo com a participação democrática e qualitativa de professores e estudantes. O desenvolvimento dessa ação implica no contexto social e educacional reflexões sobre os impactos e transformações das tecnologias digitais na vida dos sujeitos. Além disso, esse debate requer a tomada de decisão frente a uma postura crítica, reflexiva, responsável, ética e participativa não só da educação, mas também dos governantes, bem como de todos aos diversos segmentos da sociedade.

O trabalho pedagógico que visa o desenvolvimento do letramento digital deve contemplar necessariamente formas de atividades didáticas que interliguem o contexto social de uso da escrita à educação escolar.

Hoje, é impossível pensarmos em alfabetização distante do letramento digital, haja visto que, mediante os acontecimentos históricos e sociais da pandemia e das tecnologias, o atual contexto social exige essa formação autorreflexiva, esse posicionamento, essa atividade formativa dos docentes alfabetizadores.

Conforme Leontiev [S.d.]), pensar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito requer considerar o movimento dialético das relações históricas e sociais que o constituem e, ao mesmo tempo, é por ele constituído. São as mediações culturais que, conforme a apropriação dos instrumentos e signos, constituem o modo de sentir, pensar e ser do sujeito no social.

Sendo assim, o letramento digital é um fenômeno histórico e cultural de transformação cognitiva e configura-se como indicador de inclusão do sujeito na cultura das tecnologias digitais. “Nesse caso, a escola passa a ser o espaço para inserção dessa população no mundo da informática” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 255).

Considerando o importante papel da escola, agência de letramento por excelência, a atuação do docente alfabetizador com habilidades de letramento digital possibilita oportunidades importantes para o desenvolvimento de práticas, habilidades, atitudes, pensamentos e valores significativos que podem e devem também ser trabalhados com crianças e processo de alfabetização. O trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento do letramento digital permite que o sujeito, por meio do uso de instrumentos tecnológicos, se socialize de forma ativa e participativa, selecionando e apropriando-se de infor-

mações para transformá-las em novos conhecimentos culturais.

Importante ressaltar que “a escola não está alheia a essas demandas – proporcionar acesso às tecnologias digitais e educar as crianças para sua utilização. Essas têm sido inseridas nas práticas educativas já nas primeiras etapas da educação básica” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 255).

É muito importante que a escola em sua dimensão formativa e social de professores e estudantes ofereça acesso e formação educacional também voltada para o trabalho que promova o desenvolvimento do letramento digital, sobretudo de crianças em idade escolar, pois “a maioria das crianças nascidas nos últimos dez anos tem contato espontâneo com a tecnologia digital, pois nasceram nesse contexto e não temem botões, luzes, cores, movimentos e novidades” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 255).

Apesar da nova geração de crianças ser nascida na era digital – por esse motivo, de alguma forma, na maioria dos casos –, o uso das tecnologias é relativamente direcionado ao lazer e entretenimento com jogos virtuais, vídeos, filmes, desenhos, músicas e o acesso às redes sociais, o que conseqüentemente acaba prejudicando o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional da criança.

Diante disso, “em uma sociedade neoliberal cada vez mais dependente dos recursos informatizados, serão exigidos das novas gerações conhecimentos a fim de dominá-la” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 255).

Entretanto, a depender de suas finalidades, “por outro lado, como todo artefato desenvolvido pelo ser humano, as ferramentas tecnológicas têm seu significado simbólico, podendo ser utilizadas tanto como forma de emancipar as pessoas quanto como forma de controle” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 255).

O trabalho com o desenvolvimento de práticas e habilidades de letramento digital na educação, a depender de seu contexto social e de sua função, poderá facilitar e/ou complementar a prática pedagógica docente. Por este motivo,

[...] mediar o processo de aprendizagem das crianças utilizando as tecnologias digitais significa propor práticas educativas dialógicas, colaborativas e interativas, a fim de que os/as estudantes possam construir o conhecimento. De outra forma, as tecnologias passam a ser usadas como recurso mecânico ou simples depósito de informações (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 257).

Posto isso, o processo de alfabetização na perspectiva do letramento digital só é possível priorizando as experiências sociais da criança com o uso de tecnologias digitais, no contexto tanto intra quanto extraescolar, pois, só assim:

[...] as práticas educativas saem da trivialidade com que em geral são consideradas e se tornam foco essencial para a melhor qualificação da educação escolar e, além, para a vida em sociedade, tendo em vista os novos contornos dos desafios contidos no propiciar aprendizagens significativas às crianças e jovens em suas formas de desenvolvimento no mundo de hoje” (Gatti, 2017, p. 1163)

Não basta apenas a introdução das tecnologias nas escolas, é importante que se tenha principalmente formações com os docentes para o uso dessas ferramentas tecnológicas na educação, no ensino de sala de aula. A forma como a prática pedagógica docente é planejada e desenvolvida em sala de aula é uma responsabilidade muito grande e poderá impactar de forma positiva ou negativa na vida dos estudantes.

Portanto, “o letramento digital das crianças também pode ser desenvolvido já na etapa da alfabetização, e para inserir as tecnologias digitais nessa perspectiva, o/a professor/a precisa de preparo” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 255).

Assim, o desenvolvimento do letramento digital, não só na alfabetização de crianças como em outros segmentos da educação, é um processo contínuo que, de todos os professores, exige “estudos para análise e compartilhamento de dificuldades, limites e possibilidades de uso dessas tecnologias [...] como uma formação continuada que assegure o letramento digital dos/das professores/as” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 255).

#### **4 CONCLUSÃO**

Para concluir o presente estudo, que se configura como um ensaio reflexivo sobre possíveis relações entre alfabetização e letramento digital, considerando suas implicações para a prática pedagógica do professor, teceremos algumas considerações sobre três pontos cruciais que atravessam as nossas discussões.

O primeiro ponto diz respeito ao contexto e à necessidade deste estudo. Com isso, queremos enfatizar que a relação entre tecnologias digitais e educação não é algo que surge a partir de 2020, com o evento nefasto da pandemia, mas é nesse contexto que, de certa forma, essa questão se torna mais visível (ou mais “popular”?) no meio escolar, tendo em vista a necessidade pedagógica de tornar viável o processo escolar emergencial de ensino e aprendizagem no ápice do momento de isolamento social.

Porém, qual era o “nível” de letramento digital de estudantes, professores e familiares para lidarem pedagogicamente com os recursos tecnológicos que a situação emergencial exigia? Não sabemos ao certo a resposta, mas não há novidade em afirmar que a grande maioria não tinha qualquer conhecimento sobre o uso e o funcionamento das diversas plataformas que foram disponibilizadas naquele momento para que as aulas não deixassem de acontecer, isto é, para que acontecessem remotamente.

Além do questionável “nível” de letramento para lidar com as questões tecnológicas e digitais exigidas naquele momento, também não podemos esquecer que, no contexto da pandemia, muitas das crianças não dispunham de celular nem internet para que pudessem ter acesso às aulas remotas. Mas esta é outra questão que apenas está sendo enunciada para não desviarmos o texto do seu verdadeiro objetivo. O que nos interessa na abordagem desse primeiro ponto é enfatizar que a alfabetização foi amplamente afetada em decorrência dos impactos da pandemia no processo escolar.

Outro ponto a ser destacado é o que trata da necessária formação docente para a alfabetização. Que formação contemplaria essa exigência? Que saberes pedagógicos são necessários para que o professor atue em classes de alfabetização? Essas são perguntas amplas, que puxam muitas possibilidades de respostas e ajudam a pensar sobre uma questão fundamental da alfabetização: em uma sociedade letrada, a criança não chega a escola como uma “tábula rasa”, zerada em conhecimento sobre o uso de signos na comunicação, isto é, sobre o uso da linguagem escrita nas relações sociais e humanas. Os saberes prévios da criança sobre uso e função a escrita não podem ser negligenciados. Por isso, as discussões sobre letramento e alfabetização como processos articulados não podem passar ao largo da formação docente.

Por fim, o terceiro ponto se refere à relação entre prática pedagógica e prática social de uso da escrita. Com isso, queremos ressaltar a importância de o processo de alfabetização não ser reduzido a um mero procedimento mecânico de codificação e decodificação de signos, isto é, do sistema alfabético. Não estamos negando a importância do processo de codificação e decodificação (desde que não seja um processo mecânico), mas enfatizando a necessidade de a alfabetização considerar, em face do desenvolvimento cultural das funções cognitivas da criança, que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita deve sempre estar articulado a prática social da criança no mundo em que vive. Em síntese, enfatizamos a necessidade de que a alfabetização seja também um processo de letramento, inclusive na expectativa de que não se furte de contemplar a perspectiva do letramento digital.

## 5 REFERÊNCIAS

BATISTA, Augusto Antônio Gomes; SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Estatísticas revelam os impactos da pandemia na educação**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/estatisticas-revelam-os-impactos-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 13 set. 2023.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francia Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2009.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadet, A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa**, v. 47. n. 166, p. 1150-1162, out/dez, 2017. Disponível em: [https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/329/pdf\\_53](https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/329/pdf_53). Acesso em: 28 jul. 2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, [S.d.].

LIBÂNIO, Marcia; RIOS, Zoé. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; MARQUES, Antonia Batista; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; BARBOSA, Sílvia M. Costa. Formação e trabalho docente: análise a partir da psicologia sócio-histórica. In: **AGUIAR, Wanda Maria J.; BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PESCE, Marly K. de; DA CRUZ, Fábila R.; GARCIA, Berenice R. Z. Práticas educativas com as tecnologias digitais. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 253-269, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1455. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1455/1172>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implemen-

tação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 8 nov. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura**. Campinas: Educ. Soc., v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Educação: do fechamento das escolas à recuperação. UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 12 set. 2023.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 12 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## CAPÍTULO 5

# AFETIVIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM FOCO

Zenaide Maria da Silva Santiago

Júlio Ribeiro Soares

O presente trabalho, cuja temática central trata da relação entre afetividade e prática pedagógica, tem por objetivo geral apreender as mediações afetivas que configuram a prática pedagógica de professores no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Isso posto, são dois os objetivos que delineiam este estudo: 1) compreender as significações que as professoras participantes da pesquisa atribuem ao interesse dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos escolares; 2) compreender as significações que as professoras participantes da pesquisa atribuem à autoconfiança dos alunos em relação ao processo de aprendizagem na escola.

O trabalho se fundamenta nas contribuições do aporte teórico e metodológico da psicologia sócio-histórica para a educação, que compreende a atividade humana como uma das principais categorias teóricas na explicação da realidade humana.

Por isso, compreendemos que a prática pedagógica na escola é uma atividade humana inerente à história do fazer docente, de modo que é somente na práxis, isto é, na relação entre professor, aluno e conhecimento, que o processo pedagógico de uma sala de aula se constitui historicamente e torna-se real.

O fazer pedagógico do professor exerce papel fundamental na formação do aluno, pois é no espaço da sala de aula que as relações entre alunos, professores e conhecimentos acontecem efetivamente, constituindo suas histórias de vida escolar, sempre marcadas por situações de afetos. Dessarte, jamais deve ser deslegitimado o lugar da afetividade na constituição das práticas sociais e humanas. Por isso, entendemos que a prática pedagógica tanto afeta quanto é constantemente afetada pela vivência do professor

no ambiente escolar. Conforme Leite (2006, p. 24),

A afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

As relações humanas são sempre mediadas por afetos, sejam positivos ou negativos. No entanto, na educação é importante que os afetos tenham conotação positiva, tendo assim finalidade educativa. Por isso, consideramos essencial que a relação entre professor e aluno seja constituída de afetos positivos, que proporcionem o envolvimento dos alunos nas ações pedagógicas propostas pelo professor, o que contribuirá para o processo de aprendizagem e formação do sujeito.

Na escola, professores e alunos são afetados de diversas maneiras, fato que impulsiona aumentando ou diminuindo a potência de pensar e agir de cada um, o que contribui tanto para o sucesso como para o fracasso das ações educativas. Isso porque o que aumenta ou diminui favorece ou coíbe a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa mesma coisa aumenta ou diminui, favorece ou coíbe a potência de pensar da nossa mente (Marques e Carvalho, 2017, p. 9).

Dessa forma, entendemos a mediação da afetividade na relação professor/aluno, associada à prática pedagógica, como uma dimensão subjetiva estritamente articulada com o processo de ensino e aprendizagem, visto que são os afetos que podem elevar ou reduzir a potência de agir. Quando o sujeito é afetado de alegria e de satisfação, sua potência de agir é aumentada, ao passo que sendo o sujeito acometido por tristezas e insatisfação, sua potência de ação tende a diminuir. Havendo registros que aumentam a potência da ação, elevando seu estado de satisfação, torna-se possível o professor aproximar-se cada vez mais do aluno e conhecer seus anseios e desejos em relação ao seu processo de formação, pois, como relatam Marques e Carvalho (2017, p. 10), “as mediações afetivas são fundamentais no entendimento acerca de como o professor consegue realizar um ensino capaz de mediar o desejo ativo de aprender dos alunos”.

Na medida em que o professor tem como princípio do seu trabalho uma prática pedagógica que possibilita a participação do aluno nas atividades de estudo e proporciona a consolidação do aprendizado, está dando condições para que o aluno se desenvolva e realize as atividades de forma que lhe pareça natural, por ter total domínio para a execução. Mas para isso, se faz necessário “[...] entender que o automatismo é condição da

liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas” (Saviani, 2013, p. 17).

Assim, o delineamento das ações, que norteiam a prática pedagógica do professor, contribui com o processo de desenvolvimento do aluno, tanto com relação ao conhecimento sistematizado quanto às transformações ocorridas no movimento em se constituir humano.

Entendendo que o professor é um importante agente do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário entender que sua prática pedagógica é sempre mediada por questões afetivas que foram por ele constituídas em suas vivências, no exercício do magistério. Nessa discussão, em que se busca destacar a centralidade do processo de ensino e aprendizagem, lembramos de Vigotski (2007, p. 61), ao defender a tese de que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Mas é importante lembrar que há também nesse processo vivenciado pelo professor inúmeras dificuldades e longos registros de alunos com baixos índices de aprendizagem, associados a vários fatores, como socioeconômicos e culturais, e não somente relacionado à educação, já que a escola é considerada uma esfera da sociedade, com todas as mazelas registradas historicamente. Como ressalta Saviani (2011, p. 218), “a educação é uma prática social mediadora no interior da prática social global”.

Na dinâmica da prática pedagógica docente, o professor é um mediador imprescindível do processo de ensino e aprendizagem, porque tanto afeta quanto é implicado por afetos que constituem a relação com a realidade escolar. Mas, como apreender as mediações afetivas que configuram os professores no processo de ensino e aprendizagem na escola? Para dar conta dessa questão, no próximo item discorreremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, com especial atenção aos procedimentos de obtenção e análise de dados. E, em seguida, nos dedicaremos à análise de tais mediações afetivas que foram apreendidas.

## **1 O CAMINHO PERCORRIDO**

A pesquisa aqui apresentada tem como base epistemológica a Psicologia Sócio-histórica. Assim sendo, a metodologia encontra-se ancorada em alguns estudiosos, como Aguiar (2015), Aguiar, Soares e Machado (2015), Aguiar e Ozella (2006) dentre outros.

No tocante à produção de informações, adotamos a entrevista reflexiva (Szymanski, 2011), por nos permitir ir além de respostas prontas, uma vez que não utiliza

roteiros fechados e apresenta um perfil analítico – o que admite a elaboração de questionamentos a partir de respostas e reflexões dos sujeitos participantes. Logo, o eixo metodológico tem como referência as significações constituídas pelos sujeitos da pesquisa, que são duas professoras de ciências, atuantes no ensino fundamental (anos finais) de uma escola pública municipal no estado do Ceará. À medida que avançávamos na pesquisa, as reflexões ficavam mais profundas e, assim, conseguíamos esclarecer situações antes ignoradas ou não compreendidas pelos sujeitos, o que evidenciava a existência de pontos importantes sobre o objeto de estudo.

Com relação ao procedimento de análise e interpretação das informações, fizemos a opção pela metodologia dos núcleos de significação, elaborada por Aguiar e Ozella (2013) e reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015).

As professoras participantes da pesquisa são graduadas em matemática pela UECE e lecionam Matemática e Ciências nos anos finais do ensino fundamental. Elas receberam os codinomes Luz e Cor, conforme acordado formalmente entre as partes, para garantir o sigilo. Luz tem 14 anos no magistério. Cor já está aposentada, mas continua trabalhando.

## **2 ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: O MOVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Os resultados da pesquisa foram organizados em um núcleo de significação intitulado “Afetividade e prática pedagógica: ‘eu tentando convencer o aluno [de] que ele não é burro’”. O referido núcleo é constituído por dois indicadores: 1) Interesses dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos escolares; e 2) Autoconfiança dos alunos em relação ao processo de aprendizagem na escola.

A análise evidencia os afetos constituídos pelas professoras no ambiente da sala de aula, concernente ao processo de ensino-aprendizagem, considerando elementos importantes que foram relatados nas entrevistas e analisados cuidadosamente em cada trecho de fala das professoras.

### **2.1 Interesses dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos escolares**

O indicador 1 (Interesses dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos escolares) se reporta **à análise das significações que as professoras Luz e Cor, como participantes da pesquisa, atribuem** ao interesse dos alunos em aprender os conteúdos definidos no programa de ensino, abordando as relações estabelecidas entre as professoras, os alunos e a dimensão subjetiva do interesse pela aprendizagem dos conteúdos escolares.

A professora Luz relata a falta de interesse dos alunos em aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula, apontando possível recusa de envolvimento por parte deles no processo de aprendizagem. Lamentando essa situação, diz que: “[...] nos dias de hoje, os nossos alunos, **eles têm quase que se negado a aprender, infelizmente! Isso não tem muitas vezes a ver se ele gosta ou não do professor. Às vezes não!**” (LUZ).

Em sua fala, ela procura mostrar que uma boa relação do aluno com a professora não garante o envolvimento nas aulas nem o interesse em aprender o que se trabalha em sala: **“não tem muitas vezes a ver se ele gosta ou não do professor”** (LUZ), mas fica evidente que essa situação não é uma regra, quando a professora conclui seu pensamento afirmando que **“Às vezes não!”** (LUZ). Logo, ela deixa implícito que um bom relacionamento estabelecido com o professor pode contribuir para o interesse do aluno pela aprendizagem. Corroborando esse pensamento, Marques (2020, p. 223) advoga que:

(...) a relação professor e aluno deve se pautar na confiança mútua, na presença exemplar e na inteireza do professor, pela palavra, e na maneira como o professor emprega as estratégias de ensino, colaborando, assim, na aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos alunos. A promoção desse desenvolvimento acontece mediante a relação do aluno com o par mais experiente, no caso o professor.

Uma boa relação estabelecida entre professor e aluno, sempre mediada por afetos, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, considerando que “o corpo humano é tanto mais forte, mais potente, mais apto à conservação, à regeneração, à transformação, quanto mais ricas e complexas forem suas relações com outros corpos” (Chauí, 2011, p. 73).

Em outro trecho, Luz evidencia a falta de confiança que os alunos demonstram com relação a dedicar-se à aprendizagem, não reconhecendo que a dedicação pode levá-los ao conhecimento específico orientado pela professora: **Eles não acham que se eles se dedicarem eles vão aprender, por mais que a gente fale, insista. E aí a minha relação boa com eles às vezes não surte o efeito que deveria** (LUZ). Diante dessa falta de crença apresentada pelo aluno, Luz considera que a boa relação que mantém com eles não ajuda a mudar esse quadro, em que o aluno não se dedica ao processo de aprendizagem.

Essa fala da professora se repete, como se ela sentisse decepção ao notar que, mesmo tendo conseguido estabelecer uma relação amistosa com os alunos, é necessário algo mais para atraí-los e despertar o interesse deles para a aprendizagem, visto que sua boa relação com eles muitas vezes não é suficiente para alcançar esse ponto em questão: **Eu não vejo por eu ter uma boa relação com meus alunos, o interesse deles muitas vezes pelo assunto** (LUZ). O relato mostra que em

algumas vezes esse interesse fica ausente, mas não neutraliza a importância de uma boa relação entre professor e aluno para se manter a realização das atividades no ambiente da sala de aula.

## 2.2 Autoconfiança dos alunos em relação ao processo de aprendizagem na escola

O indicador 2 (Autoconfiança dos alunos em relação ao processo de aprendizagem na escola) aborda, a partir da análise das significações constituídas pelas professoras participantes da pesquisa, o sentimento constituído pelo aluno no ambiente escolar, sua relação com as atividades propostas pelo professor e seu processo formativo como aluno.

A professora Luz, reportando-se aos alunos, relata o desestímulo destes em função das dificuldades de aprendizagem por não se sentirem motivados a buscar o conhecimento: *Parece assim, que eles têm [...], quando eles percebem que uma coisa é um pouquinho difícil, eles acham muito mais fácil não está nem aí. E aí, a minha relação já não [...] eu posso até chegar lá, posso ir lá, vamos tentar e tudo, mais, mas muitas vezes eu vejo que não é o suficiente, sabe?* (LUZ); [...] *parece que, se for difícil, é uma geração que a dificuldade barra eles* (LUZ).

Apreende-se, então, em sua fala o quanto isso a afeta, pois, mesmo tentando chamar a atenção deles para vencer esse estado de inércia, e se sentirem desafiados a seguir, ela muitas vezes não obtém êxito: *eu posso até chegar lá, posso ir lá, vamos tentar e tudo, mais, mas muitas vezes eu vejo que não é o suficiente, sabe?* (LUZ). Para Luz, é desanimador fazer essa afirmação sobre seus alunos, em que “(...) parece que, se for difícil, é uma geração que a dificuldade barra eles” (LUZ), e essa falta de confiança dos alunos se torna um obstáculo para consolidar a aprendizagem.

Em outro relato, Luz reafirma seu pensamento, quando exemplifica uma situação específica sobre uma parte do programa curricular a ser trabalhado com os alunos: *E ciência no 9º ano, que quando pega aquela parte de física, os alunos assim [...], ficam [...], desisti mesmo! Eles não tentam não! Eles não correm atrás. Eles não acham que se eles se dedicarem eles vão aprender, por mais que a gente fale, insista* (LUZ). Essa postura dos alunos, que não apresentam motivação para construir, pesquisar, buscar o conhecimento, revela muito do perfil que eles constituíram, ao não se sentirem atraídos para realizar atividades da escola, nem para aprender os assuntos trabalhados pela professora.

Ao tentar entender os alunos, a professora se apoia em atitudes que possibilitem compreendê-los para além de seres empíricos. Este termo é assim definido por Saviani (2004, p. 48) como: “o aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, com determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata”. Segundo o autor, esses sentimentos que constituem o aluno “não correspon-

dem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (idem, p. 48). Em outras palavras, o aluno empírico corresponde ao imediato diante da professora; por sua vez, o aluno concreto está além da aparência, com ações resultantes de valores que o constituem. Logo, é necessário que a professora compreenda os alunos, que podem ser empíricos ou concretos, buscando envolvê-los nas atividades realizadas, considerando sempre que

[...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber (Saviani, 2013, p. 121-122).

A professora Cor afirma que é necessária uma ação para tentar mudar o estado em que se encontram alguns alunos, no sentido de envolvê-los no processo de aprendizagem: (...) **essa apatia do aluno, essa falta de perspectiva, a autoestima também lá embaixo. Então isso aí precisa ser visto** (COR).

São destacados pela professora vários pontos que são comprometidos pela falta de confiança em si mesmo, por parte dos alunos, comprometendo o envolvimento nas atividades propostas pelo professor.

Os exemplos citados pela professora mostram uma realidade no ambiente da sala de aula, que é o retrato da falta de confiança, em que o aluno subestima sua capacidade para aprender e se recusa a atender às orientações da professora, não cumprindo com as atividades escolares: *Eu estou com dois alunos, que de repente o aluno vem me dizendo que é burro, e eu tentando convencer o aluno [de] que ele não é burro, no sétimo ano. - Eu não vou aprender porque eu sou burro [fala o aluno]. Aí diz: - Não! Não vou aprender isso não! Não aprendo isso não! E eu tentando lá* (COR); *Eu cito um, mas tem mais. Só que esse, sempre que você pede, ele diz que não. Ele é burro. Que ele não vai aprender. Aí você vai pra outra sala, tem os mesmos fatores. Por isso que falo, tem que ser esse trabalho Inter setorial, porque senão, a educação sozinha não vai resolver não. Porque é uma questão familiar, social, né?* (COR).

Sobre as falas: **“Eu não vou aprender porque eu sou burro [fala do aluno]. *Aí diz: - Não! Não vou aprender isso não! Não aprendo isso não!*”**, a expressão da professora Cor sobre o aluno que declara sentir-se “burro” revela um pedido de socorro por parte do aluno, que se sente incomodado em não atender à solicitação da professora e resolve expressar que não vai fazer, não vai aprender. Contudo, a professora não se permite desistir: **“o aluno vem me dizendo que é burro, e eu tentando convencer o aluno [de] que ele não é burro”**. Quando diante dessa situação expressa que: **“E eu tentando lá”** (COR), a professora se apresenta como se buscasse incessantemente uma forma de fazer o aluno realizar algo de maneira correta e que o motive a seguir com a atividade de forma a internalizá-la como positiva e significativa para ele, ao ponto de provocar mudanças no seu pensamento sobre si mesmo. Cor revela emoção nessa fala e luta contra os conceitos pré-estabelecidos pelo aluno, tentando mostrar que ele é inteligente e consegue avançar no processo de aprendizagem.

A professora reforça dizendo que não é um caso isolado, que há alunos com esse mesmo pensamento em outra sala, mostrando compreensão da necessidade de um trabalho intersetorial, não ficando somente na responsabilidade da escola: **“Por isso que falo, tem que ser esse trabalho Inter setorial, porque senão, a educação sozinha não vai resolver não. Porque é uma questão familiar, social, né?”** (COR). Há a necessidade de um trabalho coletivo para tentar mudar a realidade que acomete esses alunos.

A professora pode utilizar estratégias que possibilitem a aproximação e “na expectativa de conscientizar os alunos acerca do que vai ser estudado para que eles se envolvam com a matéria e com isso despertem o interesse por novas experiências, o professor prioriza o diálogo, a conversa e a informação aos alunos” (Marques, 2020, p. 127). Assim, poderá alcançar seus interesses, suas motivações e estabelecer uma relação de confiança que venha gerar mudanças no comportamento e interesse da turma.

Outra situação apresentada pela professora Cor evidencia que os alunos não se incomodam por não saber, parecendo indiferentes ao que se passa em sala de aula com relação à proposta de ensino trabalhada pela professora: **E o preocupante é por isso, muitos não sabem e ficam alheios na sala. Porque como eu disse, ia mostrando, e eles iam me dizendo como é que monta, por conta de não poder estarem pegando [no material], eu mesma vou fazendo, porque pega um e pega outro, eu quero evitar o movimento [se reportou aos cuidados sanitários, em razão da pandemia]. E a gente vê que não, não tem essa receptividade não, não tem feedback, sabe? As mostras não contribuem. *Aí você pensa o que eu fiz aqui?*** (COR).

Ao dizer **“E o preocupante é por isso, muitos não sabem e ficam alheios na sala”**, ela denota preocupação ao mencionar o estado de distração com que os alunos se prostram nas aulas. Mesmo ela utilizando estratégias metodológicas diferentes, eles não se

envolvem, continuam sem responder positivamente às investidas da professora, como se eles não estivessem presentes. Isso a afeta ao de se questionar: **“Aí você pensa: o que eu fiz aqui?”** (COR).

Sempre exemplificando as situações com os alunos em sala, a professora Cor se reporta a uma atividade experimental de ciências que pediu para os alunos fazerem em grupo: (...) *essa experiência de ciências que eu pedi que eles elaborassem, certo? Pedi de três, no máximo quatro. Aí de repente forma uma equipe que era cinco, seis. Não permito! Aí de repente, depois, não apresentou. Só um apresentou, porque os outros desistiram* (COR). Os alunos iniciaram tentando ampliar o grupo, o que facilitaria o trabalho deles, mas a professora não permitiu porque fugiu da sua orientação para contemplar todos os alunos e manter o quantitativo equiparado nos grupos. Como resultado dessa atividade proposta, **“Só um apresentou, porque os outros desistiram”** (COR), o que mostra a falta de preocupação dos alunos e pouco envolvimento com as atividades escolares.

Retomando essa questão, no momento da segunda entrevista a discussão foi ampliada, evidenciando a necessidade de a professora ter habilidade para lidar com essa situação em sala de aula e organizar agrupamentos produtivos que contribuam para a execução do trabalho orientado por ela. Nesse sentido, a professora Cor afirmou perceber algumas situações em sala que dificultam a efetivação desse trabalho: **Observei que alguns alunos que tem uma certa bagagem de conhecimento, eles não querem fazer com outro, aquele negócio de você ajudar o colega. Então assim, se é equipe de dois, querem se juntar os dois que sabem. O que sabe, que está por dentro do assunto, não quer ficar com o que não sabe pra ajudar** (COR); (...) **Mas tem a minha parte também, de ter a habilidade de conseguir fazer grupos.** Na entrevista anterior, eu falei que procuro deixar eles mais à vontade pra ver mais o lado deles. Às vezes dizem que não quer fazer com ninguém, e eu não concordo, não acho certo. **Mas não vou obrigar um aluno se juntar com outro** (COR).

A professora mostra que age dando autonomia aos alunos para formação dos grupos, mas afirma que nem sempre funciona, destacando sua responsabilidade para conduzir essa situação da melhor forma, reconhecendo a necessidade de habilidade para formar grupos. Por fim, mostra que procura agir de forma democrática e não autoritária (um ensinamento para os alunos) quando diz que **“não vou obrigar um aluno se juntar com outro”** (COR) – o que possivelmente representa sua vontade, em lidar com uma turma de alunos democráticos e autônomos.

Tratando da autonomia, definida como um desejo de realização da professora para com seus alunos, diz Marques (2020):

A tarefa de formar o humano para que este desenvolva a capacidade de exercer sua autonomia de forma reflexiva e crítica frente à realidade na-

tural, social, política, cultural e econômica, intervindo sobre ela de modo consciente é o desafio que se põe concretamente aos que são responsáveis pelos processos educativos e pela organização e efetivação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas desde o final do século XX e, atualmente, no século XXI (Marques, 2020, p. 48).

A constituição do ser autônomo requer um tempo e ações planejadas para que essa capacidade se configure durante o processo. O aluno precisa conviver em espaços propícios ao desenvolvimento da autonomia. Desse modo, as ações realizadas no ambiente escolar devem ter esse foco, assim como as propostas da professora na sala de aula, já que ela deseja alunos democráticos e autônomos.

Cor tem ciência de que não é correto apenas atribuir responsabilidade a um grupo de alunos para realizar uma atividade, pois só isso não seria suficiente para a executarem. É necessário orientá-los e acompanhar a realização do trabalho, porque eles não têm autonomia para fazer sozinhos, se a professora os deixar à vontade: **Tem que fazer todo um acompanhamento.** Mesmo você formando os grupos, ou dando sugestões, deixando que eles procurem um projeto pra desenvolver, **se não tiver acompanhamento também não funciona não** (COR).

A presença da professora é fundamental para a realização das propostas de atividades e, mesmo com o acompanhamento da professora, alguns alunos resistem a cumprir as atividades escolares.

Cor relata que mesmo ela mostrando a necessidade de notas para serem aprovados na escola e avançarem para o ano seguinte, eles não se comovem, continuam sem realizar as atividades, o que denota a falta de interesse e de compromisso com a própria formação: *Passei o feriado todo corrigindo, fazendo médias, aí quando você começa a ver..., resolve fazer um trabalho. Eles não entregam. [...] Eu faço isso com artes... não faço prova. Vamos fazer só o trabalho..., mas eles não entregam* (COR); *Desde o primeiro bimestre, tem gente assim. Aí eu fico... **aí agora eu mudei!** Falo..., gente, vamos apresentar aqui. **Quando chega a hora de apresentar, eles não querem apresentar*** (COR).

O que pensa um aluno que adota essa postura em sala de aula? Teria ele consciência do prejuízo causado ao seu processo de formação ao se negar a realizar as atividades propostas pela professora? A professora, ao verificar a deficiência dos alunos, toma uma atitude para ajudá-los, propondo outra atividade avaliativa, **“resolve fazer um trabalho. Eles não entregam”** (COR). Utiliza outra estratégia pensando em obter a participação deles, mas **“Quando chega a hora de apresentar, eles não querem apresentar”** (COR). Essa situação torna-se intrigante para a professora, que busca formas de contorná-la, mas não consegue atingir o objetivo, que é envolver os alunos nas atividades em prol da aprendi-

zagem.

Retomando essa questão, na segunda entrevista, em que a professora aponta o desinteresse dos alunos como motivo para a não realização das atividades propostas, ela tentou explicar a fonte dessa falta de interesse, expressando que: **No momento eu diria que a questão da pandemia, por eles não assistirem as aulas. A maior parte não assistia, não vinha pegar atividade na escola e eles foram aprovados. Eu acho que eles continuam com o pensamento que no final do ano vão ser aprovados. O que me preocupa é eles não terem a preocupação com o conteúdo. Querem passar de ano. O conteúdo vai importar o que? Agente já ouviu isso em sala. Então essa falta de interesse deles é porque eles acham que vão passar do mesmo jeito. E acabam passando** (COR).

A professora tenta explicar considerando o momento atual, em que os alunos perderam alguns hábitos e desenvolveram outros relacionados ao processo educacional no ensino remoto, adotado pelas escolas no período da pandemia, que exigia isolamento social. Ela se mostra preocupada com a situação, ao afirmar que **“O que me preocupa é eles não terem a preocupação com o conteúdo. Querem passar de ano”** (COR); sobre o desinteresse dos alunos, ela afirma: **“Então... essa falta de interesse deles é porque eles acham que vão passar do mesmo jeito. E acabam passando** (COR). O professor precisa compreender que “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (Freire, 2011, p. 12) a fim de proporcionar encontros alegres, que favoreçam a aprendizagem.

A pesquisa procurou mostrar o movimento que constitui o processo de ensino e aprendizagem escolar e prática pedagógica, evidenciando a mediação dos afetos como algo intrínseco a esse processo, em que professores e alunos se constituem mutuamente a cada vivência em sala de aula, gerando alterações no fazer pedagógico. Os professores são afetados pelos sucessos e insucessos de sua trajetória na docência e têm a oportunidade de se ressignificarem no sentido de alcançarem a realização profissional e os seus objetivos para o trabalho com os alunos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As emoções e os sentimentos são inerentes ao sujeito, estando presentes em todas as suas vivências. Logo, está presente no espaço escolar, no fazer pedagógico. Alunos e professores demonstram valores presentes na sociedade, bem como as vivências afetivas que os constituem. O estudo realizado, referente ao fazer docente, nos aproximou dos afetos constituídos pelas professoras – tanto dos dirigidos à aprendizagem dos alunos, quanto ao das ações docentes.

O movimento de análise revelou o quanto as professoras se sentem afetadas e mostrou alguns pontos específicos destacados por elas como: a falta de interesse dos alunos para aprender os conteúdos escolares, demandando habilidades das professoras para aplicar estratégias diversificadas; a falta de confiança constituída pelo aluno como um obstáculo para a aprendizagem, restando esse aluno, que se sente incapaz de aprender. Dessa forma, as professoras se mostram afetadas, mas seus relatos revelam que se põem a buscar alternativas para inserir esses alunos no processo de aprendizagem e contribuir com sua formação.

Mediante as discussões, considera-se que os afetos são aspectos mediadores no processo de constituição do professor, em que o sujeito é atravessado por contradições diante de uma sala de aula com uma gama de diversidades, apresentando vários fatores que interferem no fazer docente, comprometendo a prática pedagógica e a aprendizagem. As professoras constituem sentimentos de contradição como apreensão/ansiedade por não alcançarem os resultados almejados, sendo arrebatadas por sentimentos de satisfação/coragem e impulsionadas a continuar exercendo suas atividades com os alunos, atravessadas pela vontade de contribuir com esses adolescentes que estão em formação e muitas vezes não têm o apoio da família, ficando a cargo da escola esse papel de orientar o processo de aprendizagem. Os afetos que as constituem se refletem no compromisso assumido para o exercício do magistério.

Esse compromisso que se manifesta no professor está para além da relação entre professor e aluno. É revelado nas falas das professoras ao preocuparem-se com o planejamento escolar, buscar o envolvimento da família nas atividades docentes, preocuparem-se com os fatores emocionais que acometem os alunos e interferem na dinâmica escolar, ou seja, constitui uma relação com os outros sujeitos que atuam no espaço escolar. A constituição das professoras é mediada por afetos diversos, gestados nas relações interpessoais, nas vivências cotidianas presentes na escola, como incerteza, confiança, impotência, satisfação, insucesso, realização, dentre outros. Dessa forma, é por meio da articulação dos elementos contraditórios que os sujeitos se constituem, formando uma unidade de contrários, ou seja, no movimento das afetações no ambiente escolar os docentes se transformam e se constituem professores.

Nesse movimento, os sentimentos e as emoções se revelam, evidenciando os afetos constituídos nesse contexto, especificamente concernente à prática pedagógica docente, carregada de elementos norteadores para se desencadear o processo de ensino e aprendizagem.

#### 4 REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBr-NJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, p. 221-234, jan./jun. 2008.

CHAUI, M. **Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARQUES, E. S. A. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola**: vivências socioafetivas de professores e alunos. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Rev. Bras. Educ.**, v. 22, n. 71, e227169, 2017.

NASCIMENTO, M. F. S. **As significações constituídas por professoras sobre a formação stricto sensu em nível de mestrado**. 2020. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados; 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa, 2011. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 9-64.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# AUTORES

## **Aláide Vieira de Andrade Costa**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN; Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN; Especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pela Faculdades Integradas de Patos-FIP; Professora da Educação Básica, atuando como coordenadora da Educação Infantil, da rede municipal de ensino da Prefeitura de Mossoró; Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens - GEPEL, na linha Educação Popular, História e Memória; Membro do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular LEFREIRE; Participa do Grupo de Práticas Educativas em Movimento - GEPEM. Membro do Comitê Intersetorial do Plano da Primeira Infância do município de Mossoró.

## **Cláudia Alves da Silva**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. Suporte Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do estado do Rio Grande do Norte - SEEC/RN. Graduada em Pedagogia - UERN.

## **Francisca Verônica Pereira Moreira**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Evangélica Cristo Rei - FECR, e em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Graduada em Pedagogia e Letras -Língua Portuguesa - UERN. Membro da Comunidade Professor Autor-CPA.

## **Júlio Ribeiro Soares**

Doutor em Educação – Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade.

### **Márcia Núbia da Silva Oliveira**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEUC) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Pedagogia – UERN. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Educação Básica e Suporte Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN.

### **Maria Cristina Parnaíba Dantas Silva**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Educação Básica, com atuação na coordenadoria pedagógica da educação municipal de São João do Rio do Peixe – PB.

### **Rosivania Maria da Silva**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da rede pública de ensino (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Apodi/RN).

### **Zenaide Maria da Silva Santiago**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. Pós graduada no Ensino de Ciências para Educação Básica; Gestão Escolar; Neuropsicopedagogia; cursando psicopedagogia e matemática. Graduada em Química e Biologia pela UECE. Professora da rede municipal de Limoeiro do Norte/Ce, lotada na secretaria de educação do referido município, como coordenadora da célula de avaliação. Membro do Conselho Municipal de Educação, como secretária do conselho eleito.

