

PROFESSOR INICIANTE NA MODALIDADE EJA: A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INDUÇÃO

BEGINNER TEACHER IN EJA MODE: THE CONSTRUCTION OF INDUCTION STRATEGIES

Renata Cristina Polydoro¹
Maria de Fátima Ramos Andrade²
Ana Silvia Moço Aparício³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo investigar, sob a ótica do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que estratégias formativas são necessárias no processo de indução do professor iniciante. Com relação ao método e procedimentos pedagógicos, optamos por um estudo de abordagem qualitativa descritivo-analítico. Seguimos as seguintes etapas da pesquisa: pesquisa bibliográfica sobre a temática proposta e levantamento de dificuldades que os professores iniciantes enfrentam no processo de indução na modalidade EJA por meio de questionários e entrevistas. Para a análise dos dados, apoiamos-nos, principalmente, nos estudos de Cochran-Smith, Fiorentini e Crecci, Paulo Freire e Moacir Gadotti. Como resultado da pesquisa, constatamos que há necessidade de um projeto de indução e acompanhamento docente, pautado na historicidade da modalidade e nas necessidades formativas advindas da prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Processo de indução. Professor iniciante.

Abstract

This article aims to investigate, from the perspective of the teacher who works in Youth and Adult Education (EJA), what formative strategies are necessary in the process of inducing the beginning teacher. Regarding the method and pedagogical procedures, we opted for a descriptive-analytical qualitative study. We follow the following stages of the research: bibliographic research on the proposed theme and survey of difficulties that beginning teachers face in the induction process in the EJA modality through questionnaires and interviews. For data analysis, we rely mainly

1 Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0184-3945>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3621337697230167>. E-mail: polydoro@gmail.com

2 Pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Coordenadora de área - Pedagogia / PIBID da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4945-8752>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2272192785424412>. E-mail: mfrda@uol.com.br

3 Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas. Professora no Curso de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4945-8752>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8495340055635407>. E-mail: anaparcio_@uol.com.br

on the studies by Cochran-Smith, Fiorentini and Crecci, Paulo Freire and Moacir Gadotti. As a result of the research, we found that there is a need for a project of induction and teacher accompaniment, based on the historicity of the modality and on the formative needs departing from pedagogical practice.

Keywords: Youth and Adult Education. Induction process. Beginning teacher.

Introdução

A formação de professores no Brasil permite a possibilidade de análise sob diferentes perspectivas tanto em seu caráter inicial quanto de formação continuada. No presente estudo, a análise será sobre o início da profissão – professor iniciante –, também denominado de momento de indução. A intenção é investigar o processo de indução do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando identificar as dificuldades e desafios enfrentados por ele no início da docência.

A ansiedade no início de um novo trabalho é comum, no caso do professor que está em início de carreira a insegurança e a sensação de falta de preparo são ampliados quando se depara com a prática em sala de aula. Especificamente, no caso do professor que atuará na modalidade EJA, a situação é ainda mais angustiante, já que encontrará diversidade de realidades, idades, situação econômica, fragilidade social, dificuldades de aprendizagem, dentre outras especificidades que compõem a clientela da modalidade EJA.

Para delimitar a abrangência do presente estudo será considerado o professor iniciante na modalidade da EJA aquele que, mesmo já atuando no Ensino Regular, inicia regência nessa modalidade. Ainda que o docente apresente anos de docência, quando ele ingressa na EJA necessita de pré-requisitos para obter sucesso e permanência na modalidade, caso contrário, a insatisfação profissional e a crescente evasão de alunos serão facilmente observadas. Vale ressaltar que se considera aqui o professor iniciante o profissional em seus primeiros cinco anos de docência.

Emergem no contexto mundial atual propostas de diferentes frentes que dizem respeito ao imprescindível processo de indução docente. Desmistificando práticas e costumes já incorporados no fazer dos professores, independente da etapa ou modalidade exercidas, buscando demonstrar aos professores iniciantes que nem todas as primeiras impressões e inseguranças devem ser sinônimo de frustração ou desinteresse pela profissão para exercerem a prática da sala de aula.

Diante do que foi exposto, organizamos o artigo da seguinte forma: na primeira parte, destacamos alguns princípios da Educação de Jovens e

Adultos; na sequência, discorreremos sobre os conceitos de desenvolvimento profissional e processo de indução. Por último, os dados gerados na pesquisa são analisados e algumas considerações são tecidas.

1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alguns Princípios

Ao longo da história recente de nosso país, a EJA apresenta-se como uma modalidade de ensino voltada ao público socialmente vulnerável da população de jovens e adultos que tiveram negado seu acesso à educação em tempos que seriam julgados os mais adequados. A modalidade de EJA tem o objetivo de devolver a cidadania e preencher lacunas deixadas ao longo do processo de aprendizagem dos educandos e tem como missão resgatar os direitos violados, não apenas os direitos sociais, mas principalmente o direito à educação.

A Educação de Jovens e Adultos recebeu diversas nomenclaturas e configurações ao longo dos anos e deve ter em seu currículo preocupação maior do que apenas a mera alfabetização. Segundo Gadotti (1999, p.4):

[...] não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. O direito à educação está associado aos outros direitos. (...) O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural.

O analfabetismo é uma forma de insegurança, não apenas para o adulto analfabeto, mas para toda a sociedade. Quanto menor o nível de escolarização, menores serão as oportunidades de empregos assim como os salários, dificultando também o acesso às políticas públicas, como saúde, transporte, moradia e segurança. Logo, é estratégico investir na alfabetização de adultos enquanto política pública para desenvolver o país de forma integral.

Diante deste contexto, faz-se necessário que os cursos de licenciatura e, em especial, os de Pedagogia contemplem a EJA, preparando professores pesquisadores bem formados e capazes de dialogar e construir conhecimento a partir dos saberes prévios e de diferentes culturas dos alunos, articulando as relações intergeracionais, visando uma educação emancipatória e transformadora, como dizia Paulo Freire (2006). Para isso, é imprescindível desenvolver materiais específicos para a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos que não sejam adaptações de materiais do ensino regular, tampouco materiais didáticos esvaziados de sentido crítico e problematizador.

A EJA demanda um currículo próprio, que respeite suas especificidades, como por exemplo, o fato de que os alunos jovens e adultos carregam consigo bagagem cultural e vivências acumuladas ao longo da vida. Necessitamos de uma escola que seja acolhedora, dotada de multiculturalidade e livre de preconceitos, diferente daquela escola que um dia repeliu tais educandos.

Logo, formação docente, seja na pedagogia ou na licenciatura, deveria contemplar a diversidade que encontramos nas etapas e modalidades do ensino básico, sobretudo na EJA, sendo necessário rever e adequar os cursos superiores e trabalhar a relação professor-aluno para uma prática libertadora.

De acordo com Romão (2017), o alto índice de analfabetos jovens e adultos que não concluiu a educação básica na idade regular e acabaram marginalizados deu origem a Educação de Adultos, sendo fortemente caracterizada por essa dimensão compensatória e assistencialista, onde os excluídos do processo escolar retornariam à escola para ser alfabetizados e incluídos no mercado de trabalho, incorporando progressivamente as categorias e ideais da educação permanente, projetando-se mais como educação continuada do que como “recuperação do atraso escolar”, contudo ainda apresenta uma ideologia profissionalizante voltada para a potencialização da produtividade da força de trabalho.

A EJA com objetivo de construção de conhecimento e pensamento crítico deveria possibilitar ao sujeito a compreensão da realidade social e a busca, se assim o desejar, de um engajamento que lhe permita atuar na sociedade de forma a conquistar transformações não somente em sua realidade, assim como na que o cerca (HADDAD; PIERRO, 2000).

2 Desenvolvimento Profissional Docente: Processo de Indução

Os estudos e pesquisas a respeito da formação inicial ou fase de indução docente ganharam destaque, mundialmente, a partir dos anos 1980, quando ficou evidente que a formação acadêmica deveria ser complementada por um processo de acolhimento profissional docente, processo este responsável por conduzir os professores a uma prática na qual estivessem seguros de suas escolhas e atitudes.

A indução, segundo Príncipe e André (2019), constitui-se o período de ingresso no campo profissional, no caso a escola, após concluir sua formação e compreende os três primeiros anos de exercício na profissão, é uma fase do desenvolvimento profissional que soma a experiência acumulada enquanto discente e a formação específica recebida em instituições, centros de formação e universidades, sendo uma etapa:

[...] extremamente desafiadora, difícil, complexa na qual o docente deve além de aprender a ensinar, vivenciar um rol de aprendizagens relacionadas à adaptação às regras do sistema de ensino das escolas; a organização do trabalho pedagógico; a gestão da disciplina; a motivação dos alunos; o atendimento aos pais; entre outros (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 61).

Na contemporaneidade, é ainda mais difícil e complexo ser professor. As transformações sociais, tecnológicas e metodológicas, aliadas às precárias condições de trabalho e desvalorização do docente, são aspectos que dificultam o trabalho até dos mais experientes. Para Príncipe e André (2019), o exercício docente compreende, além da tarefa primordial de ensinar, o domínio dos conteúdos e adaptar conteúdos e currículos à realidade dos educandos, as metodologias e formas de avaliação, a heterogeneidade, a inclusão de alunos com deficiência, as problemáticas sociais. Sendo assim, para as autoras; “[...] o papel do professor extrapola o domínio da condução do processo de ensino aprendizagem” (PRÍNCEPE; ANDRÉ, p. 61). Diante de tantas transformações, o professor iniciante que chega à escola se vê diante de um turbilhão de necessidades e problemáticas, das quais nem sempre foi preparado para lidar.

Papi e Martins (2010) destacam quatro fases propostas por Garcia (1994) pelas quais os professores iniciantes passam, sendo que:

- A primeira fase é o pré-treino, momento em que os futuros profissionais resgatam suas próprias experiências como alunos, levando-os a refletir e, mesmo que inconscientemente, a serem induzidos sobre como será o exercício futuro da profissão.
- A segunda fase, denominada formação inicial, refere-se ao período de preparação formalizada em instituições credenciadas.
- Na terceira fase, tem-se a iniciação, que se refere ao início da carreira do professor, um momento relevante para a construção do profissional docente.
- A quarta fase é a formação permanente, que inclui tanto atividades indicadas pelas instituições onde o professor atua quanto iniciativas do próprio profissional, que percebe a necessidade de se qualificar diante das mudanças.

De acordo com Papi e Martins (2010, p. 47), são fases inter-relacionadas, contudo são momentos diferenciados, sendo o momento de iniciação privilegiado, especialmente por sua relevância direta na trajetória do docente e destacam que: “[...] os primeiros anos de exercício

profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão [...]” e estão atrelados a fatores que dependem das condições encontradas nas instituições, nas relações estabelecidas com outros docentes e equipe gestora, assim como a própria formação que receberão nessa etapa.

Marcelo (2009) defende a ideia de que o desenvolvimento profissional do docente deveria acontecer prioritariamente no local de trabalho do professor que é a escola. Na concepção do autor, tanto individualmente quanto coletivamente compreende-se que o que contribui com a formação inicial são a participação e interação. Na atualidade, o olhar volta-se para o aperfeiçoamento da prática em contato com os processos de aprender e de ensinar. É durante o processo que o professor irá construir sua identidade profissional e, nessa trajetória, ele influenciará e sofrerá influências, trará sua própria história e conhecerá outras experiências que, muitas vezes, colocará em dúvida suas próprias crenças.

De acordo com Marcelo (2009), os professores precisam fazer um esforço redobrado para aprender, dentro de uma realidade que muda e se transforma em alta velocidade. O autor aponta os dados de um relatório publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que destaca que há investigações suficientes que comprovam que a forma como ensinam e a qualidade dos docentes têm influências diretas nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Conforme o autor, precisamos pensar em formas de reinventar a docência transformando-a em uma profissão “[...] mais atrativa, buscando assim conservar os melhores profissionais, e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo de suas carreiras” (MARCELO, 2009, p. 9).

Além disso, a profissionalidade é “processo a longo prazo” e reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo, o que permite ao docente relacionar experiências com os conhecimentos prévios; “[...] assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos” (MARCELO, 2009, p. 10). Ao contrário das práticas tradicionais de formação que não relacionam as situações de formação com as práticas diárias de sala de aula feitas pelos professores.

Seguindo os apontamentos do autor, outra característica importante é compreender que o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, mesmo diante da possibilidade de existência de trabalho isolado e reflexivo. Na verdade, não existem modelos, assim o desenvolvimento profissional pode optar por diferentes formas em distintos contextos, já que cada escola tem suas próprias crenças e práticas culturais,

os profissionais necessitam de formações que atendam suas necessidades (MARCELO, 2009).

No entendimento de Marcelo (2009, p.11), “[...] o desenvolvimento profissional é um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]”, sendo assim considera importante o aprofundamento nas questões da identidade profissional, que parte da necessidade de “nos percebermos, nos vermos e querermos que nos vejam”.

Segundo Marcelo e Vaillant (2017, p.12-13), pode-se afirmar que, “[...] sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”. A partir de anos observando a prática dos professores, é possível julgar que se sabe como fazer, porém, ao perceber-se sozinho em sala de aula com tantos expectadores, a insegurança e natural despreparo assumem papel, minimizando as certezas que se tinha até o momento (MARCELO, 2009). Dessa forma, sem preparo anterior, perdemos profissionais que poderiam encontrar êxito posteriormente na carreira, também perdemos alunos que não se encontrarão com o modelo de aula apresentado, evadindo da escola por não compreenderem determinada disciplina.

Segundo Schon (1987), o início da docência trata-se de um período paradoxal durante o qual os professores devem demonstrar capacidades que não têm e que apenas podem desenvolver começando a fazer algo que ainda não entendem. Muitas vezes, o profissional que ainda não apresenta segurança e experiência pode frustrar-se e desistir da carreira docente, por ausência de um processo que o auxilie a entender o fazer docente, com suas dificuldades e implicações.

Para Nono (2011), o início da docência trata-se de um período de sobrevivência e descoberta em que os professores procuram ajustar suas experiências e ideias sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre sua representação, tentando permanecer na profissão e manter certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira.

Os processos de mudanças e o desenvolvimento profissional caminham de forma conjunta, segundo Marcelo (2009), e, é desejável no sentido de formar para o crescimento profissional e pessoal. Para tanto, é necessário realizar uma análise das crenças e preconceitos que os docentes trazem consigo no início da trajetória profissional, considerando, segundo o autor, as crenças como as premissas que os sujeitos consideram

verdadeiras. A reflexão crítica sobre o papel das crenças no processo consiste em observar que influenciam na forma de aprender dos docentes e nos processos de mudança. Conforme os estudos de Marcelo (2009), as crenças que os docentes carregam consigo no início do desenvolvimento profissional serão responsáveis por influenciar as experiências durante o período de formação, tanto nas interpretações quanto na valorização de si próprios. É preciso distinguir crença de conhecimento.

Além disso, os professores precisam conhecer as matérias que ensinam, seja qual for o modelo de formação adotado é preciso compreender a relevância da formação docente e seu estreitamento com a qualidade da aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009).

No contexto da EJA, para o docente recém-chegado a essa modalidade de ensino, é importante buscar informa-se em relação às características e aspectos peculiares da modalidade, assim como conhecer seus alunos e a comunidade onde a escola está inserida. Ter a capacidade de escuta e interessar-se em atender às expectativas dos discentes e ao que eles buscam no espaço escolar é fundamental. Ser professor na EJA é permitir que os alunos assumam o protagonismo e perceber-se como um mediador entre seu conhecimento acadêmico e os saberes prévios dos alunos, advindos de suas experiências de vida e heranças culturais. Não basta ao professor da EJA apenas dominar o conteúdo formal; suas estratégias didáticas e seu envolvimento com a comunidade escolar são determinantes para o sucesso de sua prática.

3 O Método e os Procedimentos

Pode-se dizer que o percurso metodológico do presente estudo entende a educação, bem como a produção da ciência, como processo condicionado socialmente, como afirma Saviani (2011, p. 81) “[...] o homem existe em um meio definido por coordenadas de espaço e tempo, é, então, condicionado e determinado por este meio, em todas as suas manifestações”. Contudo, mesmo sendo condicionado (condições), apostamos na ideia de que é conhecendo e analisando as condições, os obstáculos, enfim, o contexto, é que avançaremos no campo da educação.

Neste trabalho, a investigação parte da análise do processo de indução dos professores iniciantes que atuam na EJA, com a intenção de investigar estratégias formativas que possam colaborar no processo de indução do professor iniciante. Trata-se de pesquisa qualitativa que foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes, com até cinco anos de experiência nessa modalidade

de ensino, que atuam na EJA, numa rede municipal do Grande ABC, São Paulo. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A opção pela entrevista deu-se por seu caráter imediato e passível de esclarecimentos. Além disso:

[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos". Esse dispositivo nos permite aprofundar o ponto que buscamos escutar nas entrevistas. No ato da entrevista, o pesquisador realiza "correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A seguir, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa.

3.1 Perfil dos Participantes

Para delimitarmos o perfil dos professores participantes da pesquisa, solicitamos que respondessem a um questionário com perguntas fechadas. Os professores convidados para participar desta pesquisa foram aqueles que pertenciam ao quadro de professores de uma Unidade Escolar exclusivamente dedicada à EJA. Foram sete docentes iniciantes na modalidade de educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal que aceitaram participar da pesquisa. A fim de resguardar as identidades, estes serão identificados como Docente 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Como dito anteriormente, o primeiro passo foi realizar a caracterização destes profissionais, buscando conhecer um pouco, quem eles são.

Resumidamente, constatamos que a maioria é do sexo feminino, está na faixa etária de 30 a 40 anos, todos cursaram licenciatura e bacharelado em suas respectivas áreas, como Arte, Biologia, Geografia (2), História e Matemática (2). Todos cursaram a formação inicial no ensino público. Os docentes que responderam ao questionário têm de 3 a 6 anos de serviço na Rede Municipal de Ensino em Santo André, sempre na EJA. A maioria dos docentes aponta já ter desempenhado outras funções anteriores à docência, principalmente, funções administrativas, como vendas e recursos humanos.

Apenas dois docentes não exercem outra função além de sua atuação na Rede Municipal de Santo André. Os demais atuam na EJA em Santo André e também em outras redes de ensino, públicas ou privadas. Há ainda uma docente que trabalha como artista visual e designer. Em

relação à jornada de trabalho, a maioria dos docentes trabalha mais de 40 horas semanais, principalmente, aqueles que atuam em duplo vínculo trabalhista (acúmulo de cargo).

Todos os docentes participantes desta pesquisa relataram ter atuado em três ou mais Unidades Escolares. Observamos essa situação porque, inicialmente, a atribuição de aulas na modalidade de EJA ocorria semestralmente. Geralmente, o bloco de escolas é formado por duas Unidades Escolares, pois uma única escola não é suficiente para contemplar a carga horária mínima de 12 aulas. Assim, os docentes podiam atuar em até quatro unidades escolares ao ano (duas no primeiro semestre e duas no segundo semestre letivo).

Atualmente, as atribuições são anuais, permitindo que o docente permaneça na mesma unidade escolar por todo o ano letivo, possibilitando assim o fortalecimento de vínculo com os estudantes. Para a EJA, o estabelecimento de vínculo entre docentes e estudantes é primordial para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, uma vez que os alunos vêm buscar na escola algo além da elevação da escolaridade, sobretudo pertencimento a um espaço e seu reconhecimento como sujeito de direitos. Para tal, o percurso do Ensino Fundamental com docentes que já os conhecem, sabe de suas histórias de vida, principalmente de luta e exclusão social, figuram como elementos básicos para o fazer pedagógico, tanto para os docentes quanto para os discentes.

3.2 As Entrevistas

Após o levantamento do perfil dos participantes, realizamos as entrevistas, que foram agendadas por telefone. Utilizamos a plataforma Google Meet como meio de condução. Os dados gerados foram transcritos e, após serem lidos várias vezes, identificamos duas categorias para referenciar a análise: “o início da docência e o processo de indução” e “propostas de indução e ações formativas.

3.2.1 O Início da Docência na EJA e o Processo de Indução

Com o objetivo de entender o caminho trilhado pelos docentes até a regência, perguntamos aos entrevistados sobre sua aprendizagem na docência. A maioria dos docentes relatou que a aprendizagem ocorreu na prática. Embora tenham realizado estágio nesse segmento de ensino durante a formação acadêmica, foi somente ao assumirem turmas como professores regentes, já formados, que puderam vivenciar a aprendizagem da docência na prática. As falas a seguir ilustram essa afirmação:

Docente 3 - “Eu considero que tive uma boa formação na graduação, entretanto por mais que haja discussões sobre o ensino de arte, políticas educacionais, disciplinas de didática... nada nos prepara para a realidade”.

Docente 4 - “Eu diria que o Magistério contribuiu imensamente para a minha prática, pois aprendi muito sobre a didática, teorias de ensino, escrita de projetos, planejamento e etc., me referenciando teoricamente”.

Docente 5 - “Cursei minha licenciatura e bacharelado na Fundação Santo André, no curso de Geografia, sendo de fundamental importância para a formação inicial, principalmente porque a carga horária do curso era composta em sua maioria por disciplinas da licenciatura, em conjunto com outras ciências oferecidas, mesclando em muitos momentos alunos de outros cursos e especializações”.

Docente 6 - “Minha formação foi extremamente tradicional e conteudista, aprendi muito sobre matemática, mas não em como ensinar. No começo tive muita dificuldade em ensinar conceitos básicos, como a divisão, por ser automático para mim. Aprendi na prática e pesquisando formas de fazer essa transposição didática”.

Analisando as respostas dos participantes da pesquisa, podemos estabelecer relações com o pensamento de Cochran-Smith, que explicita três possíveis caminhos para a aprendizagem da docência, abordando as relações entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Ela afirma:

- A primeira concepção estabelece um relacionamento que as autoras denominam de “conhecimento-para-prática”, pois parte do pressuposto de que os acadêmicos e especialistas geram os conhecimentos formais e teorias para que os professores os aprendam para utilizar ou aplicar na prática [...].
- A segunda concepção pressupõe que os conhecimentos essenciais para o exercício da docência são de natureza prática e, portanto, não podem ser ensinados, mas aprendidos tácita ou reflexivamente na prática, podendo evoluir com a experiência e mediante interlocução com professores experientes ou considerando a reflexão do professor sobre sua própria prática. Essa concepção de aprendizagem docente estabelece um relacionamento entre conhecimento e prática que é caracterizado pelas autoras como “conhecimento-na-prática” [...]. Embora as pesquisadoras reconheçam que os professores aprendem e produzem conhecimentos relevantes na

prática, mediante reflexão na ação e sobre a ação de ensinar e aprender, elas propõem que os professores também desenvolvam conhecimentos e teorias por meio da investigação da própria prática, constituindo comunidades investigativas locais conectadas com outras comunidades mais amplas ou globais.

- Valendo-se da perspectiva anterior, Cochran-Smith e Lytle apresentam uma terceira concepção de aprendizagem docente que denominaram de “conhecimento-da-prática”. Nessa concepção, o conhecimento relativo ao ensino é visto como um saber que não pode ser cindido em conhecimento formal (ou teórico) e em conhecimento prático. O conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias práticas como objeto de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como aportes ou referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar. Trata-se, portanto, de um conhecimento da prática, do qual os professores se apropriam quando geram o conhecimento local “da” prática, trabalhando em comunidades de investigação (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511).

Constatamos que, segundo os professores, a aprendizagem da docência está ocorrendo muito mais na prática do que num conhecimento que pode ser construído da prática realizada em sala de aula. Para ampliarmos essa questão, perguntamos também quais as contribuições da sua formação inicial para a prática docente e quais lacunas encontrou no início das atividades com os alunos. A maioria dos relatos apontou que a formação inicial ficou centralizada na teoria. A prática só foi vivenciada na condição de professores formados e inseridos em suas primeiras turmas.

Em relação às lacunas encontradas na formação inicial, observamos a ausência de cursos ou disciplinas específicas da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a falta de discussões acerca da temática étnico-racial, de gênero e a respeito das perspectivas do professor e do funcionamento da rede educacional foram apontados como conteúdo que não foram discutidos na formação inicial.

A dificuldade com a transposição didática também foi apontada como uma dificuldade que precisa ser superada. Muitas vezes, o docente domina a disciplina, porém não consegue transformar o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado. A ausência da vivência escolar foi apontada como uma das lacunas da formação inicial. As falas a seguir ilustram as afirmações anteriores:

Docente 2 - “a oportunidade de organizar cursos de extensão com foco na formação de professores de Biologia, durante a

graduação, foi enriquecedor. Porém, considero que a maior contribuição para minha prática docente foi o trabalho de dois anos como bolsista Capes/MEC no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Aprendi demais neste período, tive contato com escolas, com os estudantes, gestão, professores e realizamos coletivamente muitos trabalhos bacanas, principalmente com atividades práticas de Ciências. Estas vivências trago até hoje e gosto muito de trabalhar com aulas práticas, tanto na EJA, quanto no regular. Em relação às lacunas, a que considero a maior na formação inicial foi o não contato com a Educação de Jovens e Adultos”.

Docente 5 - “Cursei minha licenciatura e bacharelado na Fundação Santo André, no curso de Geografia, sendo de fundamental importância para a formação inicial, principalmente porque a carga horária do curso era composta em sua maioria por disciplinas da licenciatura, em conjunto com outras ciências oferecidas, mesclando em muitos momentos alunos de outros cursos e especializações. Uma das grandes lacunas apresentadas durante as formações foram as faltas de discussões sobre as relações étnico-raciais, gênero e perspectivas do professor e a situação das redes educacionais, como a carreira docente e as propostas curriculares, que eram distantes das práticas reais”.

Docente 6 - “Minha formação foi extremamente tradicional e conteudista, aprendi muito sobre matemática, mas não em como ensinar”. No começo tive muita dificuldade em ensinar conceitos básicos, como a divisão, por ser automático para mim. Aprendi na prática e pesquisando formas de fazer essa transposição didática.

Docente 7 - “O Magistério era realizado em 4 anos, com pouco conteúdo teórico, mas com muitas aulas práticas e estágio, que permitiram contato com o universo escolar e interação com os demais alunos da instituição escolar. Esse contato direto com o cotidiano da escola foi uma importante contribuição para minha formação inicial”. As lacunas consistem em uma educação reprodutivista, poucas discussões teóricas, era um ensino voltado ao fazer.

Buscando nos aproximar da modalidade em questão, os docentes foram indagados sobre como foram os primeiros anos na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Santo André. A intenção era identificarmos os desafios, obstáculos, conquistas e potencialidades vivenciadas no início da carreira desde seu ingresso até os dias atuais.

Destacamos a falta de conhecimento dos professores iniciantes sobre a Educação de Jovens e Adultos, percebendo como desafio a dificuldade em conhecer a realidade dos alunos e seus objetivos ao procurar a escola após um hiato em seu percurso escolar. A semestralidade do curso foi citada como um desafio inicial, pois há necessidade de condensar conteúdos em detrimento daquilo que é mais significativo para determinada turma, de acordo com sua caracterização. Eles disseram:

Docente 1 - “Penso que entrei na rede em um bom momento, pois pouco depois que iniciei como professora fiz parte do grupo de reorganização curricular da rede e esse processo foi fundamental na consolidação da minha prática docente. Nesse movimento eu consolidei alguns conceitos e tive contato com outros novos para mim que hoje são fundamentais na minha prática”.

Docente 2 - “Inicialmente, foi o desafio de assumir uma sala de aula pela primeira vez, conhecendo pouco da realidade da EJA. Acredito que isto tenha motivado a mim e outros colegas da mesma unidade escolar (a maioria recém ingressantes também) a cursar juntos uma especialização em Educação de Jovens e Adultos”.

Docente 4 - “Eu trabalho há 12 anos na rede municipal de São Bernardo, com educação infantil, então tudo na EJA para mim foi desafiador. Na EJA atuo como professora de Matemática, disciplina em que os alunos apresentam muitas dificuldades, então tive que ‘aprender’ a ensiná-los (claro que tive ajuda de profissionais maravilhosos da rede, que me acolheram e me auxiliaram). Pensar nos conteúdos (não aqueles previstos pro ensino regular) e adapta-los para a realidade da EJA, conhecer a história dos alunos, tornar-me mais ‘humana’ (a EJA tem um poder humanizador, quando paramos para ouvir as histórias dos alunos) são alguns dos obstáculos e potencialidades que tenho vivenciado nesse período que atuo na EJA.

Docente 5 - “Um dos desafios é o planejamento adequado à realidade dos alunos do EJA, respeitando seus conhecimentos e experiências de vidas trazidos na sala de aula, além de poder fazer com que o aluno se aproprie de suas possibilidades de superação das suas realidades e expectativas”.

Docente 6 - “Aprendi que a EJA é muito além do conteúdo tradicional e avaliações como existe no ensino regular. Um

desafio é fazer com que o aluno aprenda o que ele precisa em um curto intervalo de tempo e com a carga emocional que muitas vezes traz para escola”.

Docente 7 - “O desafio consiste em ajudar esse aluno que está procurando a escola, ele precisa ser ouvido para progredir, para isso precisei aprender bastante sobre o que ensinar e como ensinar. Já obtive muitas conquistas nessa modalidade...”.

Em relação à indução dos docentes em suas primeiras unidades escolares, recém chegados à EJA da Rede Municipal de Santo André, indagamos como foi o acolhimento e principalmente em quem esses profissionais buscaram apoio e como foi essa ajuda.

As dificuldades iniciais citadas foram a respeito da indisciplina dos estudantes adolescentes e, conseqüentemente, o trabalho pouco produtivo que geraram. Inicialmente, frustração por parte dos professores, porém, alguns relataram que a equipe gestora vem colaborando na resolução de alguns “casos” considerados mais difíceis.

A apresentação dos materiais utilizados pela rede municipal também foi citada como primordial, uma vez que a concepção e o embasamento teórico assumidos pela rede serviram de parâmetro para balizar o fazer docente.

Os professores experientes também foram lembrados. Eles figuram como fonte de inspiração e conselhos aos iniciantes. Entender as especificidades da EJA em relação ao Ensino Regular e suas diferenças foram alguns dos desafios citados. Os cursos de especialização e extensão universitária oferecidos pelo próprio município em conjunto com universidades da região vem contribuindo para a formação dos profissionais.

Docente 2 - “Ingressei em uma escola longe de casa e com uma realidade pouco conhecida e vivenciada até então. Um dos desafios foi a indisciplina de alguns alunos adolescentes que vieram da rede estadual e com uma realidade pessoal difícil (dificuldade socioeconômica, violência da região, etc.)... E também não foi um trabalho individual, foi um processo que envolveu toda a equipe docente e a gestão escolar, já que essa dificuldade era geral”.

Docente 3 - “Tive o privilégio de ser muito bem acolhida na escola que iniciei, contei com apoio de todos da gestão, me auxiliaram a entender a dinâmica da escola, as características

da rede, participaram ativamente dos meus projetos e sempre se mostraram disponíveis”.

Docente 4 - “[...] na primeira escola que trabalhei, iniciei no mês de maio e fui muito bem recebida pela equipe gestora, que me apresentou para o grupo de professores e me disponibilizou o material utilizado pela rede de Santo André”.

Docente 5 - “[...] A equipe gestora me recepcionou muito bem, disponibilizando os equipamentos e atendendo as demandas, prontamente solicitadas, auxiliando nas nossas práticas e possibilidades em sala de aula aos educandos. Além disso, propiciaram um ambiente acolhedor e inclusivo, tanto aos professores quanto os funcionários. Recorri em grande parte a assistente pedagógica e a direção”.

Docente 6 - “[...] fui muito bem acolhida na escola que ingressei, a equipe gestora era maravilhosa na época e sempre estava à disposição para nós ajudar no que fosse necessário. Um desafio inicial foi saber separar a EJA do ensino regular e perceber que são duas modalidades bem diferentes”.

Docente 7 - “[...] A equipe gestora que me acolheu inicialmente era composta por profissionais que eu tenho muita admiração intelectual, com exemplos de luta pela modalidade da EJA, aprendi muito com eles nesse primeiro contato com a EJA. Contudo, quem mais me ajudou nesse período foram os outros professores que atuavam na mesma escola e para quem eu pedia ajuda no dia a dia, assim fui aprendendo nas trocas e, em momentos coletivos”.

3.2.2 Processos de Indução e as Ações Formativas

Quando questionados sobre as ações formativas desenvolvidas na própria escola nos primeiros anos de trabalho na Rede Municipal de Santo André e quais suas contribuições para o desenvolvimento profissional, os docentes responderam que as formações oferecidas pelas Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEIS) a respeito dos estudantes com deficiência, público bastante presente na EJA, foram relevantes.

Também apontaram o Projeto “Pela Vida Não à Violência”, voltado ao diálogo e mediação de conflitos entre os estudantes, sobretudo adolescentes, auxiliou aos docentes em relação à sua postura em seu relacionamento com os estudantes e no relacionamento entre eles,

buscando compreender o cerne da violência e suas consequências para a vida dos alunos. Outro projeto “Tô no Rumo” oferecido pela ONG “Ação Educativa” foi citado como relevante, pois os docentes tinham a oportunidade de realizar oficinas sobre carreira e profissões junto aos alunos.

Outras formações realizadas pelas Assistentes Pedagógicas em Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) como leitura de textos, apresentação de obras de autores que tratam da temática da modalidade e discussão de situações vivenciadas na sala de aula. Um ponto negativo apresentado foi a burocratização das “RPS”, ou seja, tem sido um espaço formativo restrito aos informes. As professoras não relataram as práticas de formação que ocorressem nos encontros pedagógicos na escola. A leitura de um texto e a troca de experiências não são suficientes para qualificar a prática do professor, ou seja, o seu desenvolvimento profissional. Como vimos no referencial teórico, a aprendizagem da docência depende das relações teórico-práticas estabelecidas em grupo, coletivamente, a partir da prática realizada na sala de aula.

A reorientação curricular da EJA no Município surgiu na maioria das falas, este movimento aconteceu por alguns anos e contou com formações com professores especialistas de cada componente curricular, leituras e reuniões para a discussão da elaboração curricular específica para a EJA. Os eventos semestrais como “Rede em Roda” e “Compartilhando Saberes” também surgem como espaços formativos, onde há apresentação de práticas desenvolvidas na modalidade e discussões acerca do que foi realizado no período, proporcionando que os docentes interajam e compartilhem suas experiências.

Docente 2 - “(...) tivemos algumas ações formativas das PAElS da unidade escolar muito interessantes (a dos alunos TEA foi enriquecedora e lembro como hoje, embora faça alguns anos). Tivemos também formação com uma equipe do projeto Pela Vida não à Violência (que inclusive desenvolveu um trabalho bacana com os alunos adolescentes da escola), e formações mais curtas nos horários da RPS, apenas com leituras de textos e discussão entre o grupo”.

Docente 3 - “(...) antes tínhamos leituras, discussões sobre a reorganização curricular, além da preocupação das assistentes pedagógicas em reservar espaço para que pudéssemos dialogar e trabalhar. Hoje infelizmente quase nunca temos algo realmente formativo, sempre as reuniões semanais são cheias de comunicados e demandas

burocráticas, não consigo mais enxergar essas reuniões como um espaço formativo”.

Docente 4 - “(...) as ações formativas ocorrem no momento da reunião pedagógica semanal e nas reuniões pedagógicas. Na minha opinião a pauta formativa acaba ficando prejudicada, por causa da demanda burocrática que também é feita nesse momento. Tive formações importantes, como discussões sobre o currículo da EJA, sobre dificuldades de aprendizagens, entre outras, mas acredito que este momento formativo poderia ser melhor qualificado”.

Docente 5 - “(...) as formações ocorrem normalmente no período destinado ao planejamento, chamado de RPS (Reunião de Planejamento Semanal), nas salas de aula ou nas salas dos professores, compartilhando espaços com outros ciclos. Além disso, alguns professores, me incluindo, participaram da reelaboração das discussões curriculares e propostas durante as gestões passadas”.

Docente 6 - “(...) bom, no começo estávamos discutindo sobre o currículo da que seria implantando na Rede de Santo André, então discutíamos esses materiais em Reunião. Em minha opinião esse movimento foi muito importante para a construção do currículo que temos hoje”.

Docente 7 - “(...) o município sempre ofereceu cursos e capacitações, encontros de compartilhamento de saberes e práticas, nos quais é possível acompanhar o trabalho dos colegas e mostrar o seu”.

Por fim, questionamos quais ações formativas poderiam ser oferecidas pela Rede Municipal aos professores iniciantes, visando um ingresso e um acompanhamento que se implicassem na formação do professor. Dentre as respostas, surgiram sugestões para que a Secretaria de Educação ofereça formações específicas sobre a EJA, formações contínuas sobre práticas docentes em cada área do conhecimento e, principalmente, sobre a interdisciplinaridade, além da história da EJA em Santo André e sua concepção. Também foi destacada a importância de criar espaços para discutir como trabalhar na perspectiva do currículo integrado (consta do Plano Municipal de Educação 2015–2025), o uso de tecnologias no ensino da EJA, a elaboração de práticas significativas de alfabetização e letramento para adultos, práticas significativas de alfabetização científica e cartográfica, práticas significativas em Matemática e a elaboração de

projetos de Arte e vivências. As falas a seguir ilustram os interesses dos professores entrevistados:

Docente 1 - "(...) Primeiro tem que ter um projeto de formação, com um ideal por trás. Primeiro precisa mostrar a historicidade da EJA, desde a Primeira República até hoje. Seria um curso e não formações desconectadas. Falar de educação de trabalhadores, os sujeitos da EJA, diversidade. Pra que serve a EJA, educação profissional, a importância da formação de professores, o que é currículo, BNCC, reafirmar a importância de um currículo para EJA, que não seja mínimo. Falar de políticas públicas para EJA, como ela se efetiva ao longo da História. Fortalecimento da EJA, o que é trabalho e como isso impacta na vida dos nossos estudantes, que trabalham doze horas por dia e vão pra escola. Eles precisam ouvir aquilo que buscam na escola, não dá pra ficar falar qualquer coisa com esse aluno. O semestre passa rápido, é necessário fazer recortes nos conteúdos para caber nesse período, de acordo com a caracterização das turmas e suas necessidades".

Docente 2 - "(...) o quanto a rede municipal e a escola puderem contribuir para este início, melhor. A secretaria precisa oportunizar formações iniciais específicas sobre a modalidade EJA, formações contínuas sobre práticas docentes de cada área de conhecimento, formações efetivas sobre práticas interdisciplinares..."

Docente 3 - "(...) poderíamos utilizar nossas reuniões pedagógicas para encontros formativos por disciplina".

Docente 4 - "() precisamos de formações específicas para a EJA, como ocorre o aprendizado desses alunos, práticas de sucesso, formações específicas para as áreas de conhecimento com materiais que podem ser utilizados em sala de aula".

Docente 5 - "(...) a história da EJA Santo André, sua proposta de trabalho pedagógico, além de como se dão as práticas, num encontro que poderia ser durante o horário de aula a esses professores ingressantes. Além disso, disponibilizar cursos para que os professores façam sua autoavaliação e os instrumentalizem com mais processos e práticas educativas".

Docente 6 - "(...) o porquê que o aluno da EJA é diferente do aluno do Ensino Regular; Tecnologia na EJA. Projeto Integrado, o que é? Como trabalhar interdisciplinar e com

temas variados? Como abordar o conteúdo usando o dia a dia do aluno?”

Docente 7 - “(...) como trabalhar interdisciplinarmente por meio de Currículos Integrados voltados ao contexto social, econômico e cultural dos alunos...”

Algumas Conclusões

A presente pesquisa buscou investigar a importância do processo de indução docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Os docentes entrevistados puderam relatar suas experiências e sentimentos ao assumirem suas turmas de EJA numa rede pública de ensino localizada no grande ABC. Além disso, pudemos conhecer as ações formativas oferecidas aos docentes iniciantes e avaliar quais ações poderiam ter sido oferecidas, porém não aconteceram.

Os docentes entrevistados têm até seis anos na docência e são concursados na EJA. São professores especialistas nas disciplinas que lecionam, alguns cursaram Pedagogia ou ainda o Magistério. Foram unânimes em descrever que aprenderam o fazer docente na prática, em seus primeiros anos de regência.

Os entrevistados responderam à seis perguntas a respeito de sua indução docente, assim como as dificuldades e obstáculos com os quais se depararam no início de suas carreiras, sobretudo como docente de EJA. A partir de então, elencamos duas categorias principais: 1) O início da docência na EJA e processo de indução e 2) Processos de indução e as ações formativas.

Após a análise dos dados levantados, pudemos perceber que há ausência de formação específica para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, se faz urgente conhecer a realidade dos estudantes, suas necessidades e expectativas. Outra dificuldade observada é a de construir conhecimento junto com os estudantes adultos.

Um dos desafios dos docentes iniciantes é encontrar estratégias para traduzir para o saber formal, os conhecimentos vivenciados pelos estudantes, com suas histórias de vida e experiências. O docente precisa caracterizar sua turma para ter elementos para a escolha dos conteúdos e elaborar o planejamento do semestre.

O trabalho coletivo da equipe gestora e sua presença constante no dia a dia, apoiando os docentes recém-chegados e mediando os conflitos, imprimem segurança para que esses profissionais se sintam

mais confiantes. Em relação à indução docente, ficou evidente que o fazer docente se consolida na prática e que não há um modelo de preparação prévia para as realidades com as quais esses profissionais se depararão. A aprendizagem prática ocorre ao longo dos primeiros anos de regência.

As ações formativas oferecidas pela rede foram relevantes para os docentes recém chegados à escola. Contudo, muitos afirmam que existem lacunas na formação e que a escola poderia ser o local para o desenvolvimento profissional. Para os professores, determinados “casos particulares de ensino” poderiam ser discutidos e ampliados em reuniões pedagógicas semanais que, muitas vezes, acabam por ocupar-se de assuntos burocráticos da unidade escolar, se distanciando das discussões pedagógicas.

Retomando o tema desta pesquisa, quais estratégias de indução do professor na modalidade de EJA, observamos que os professores entrevistados apontam que o acolhimento por parte das equipes gestoras é fundamental para o início na unidade escolar, porém afirmam ainda que cursos e formações sobre a historicidade da EJA no Brasil e no município trariam elementos importantes aos docentes iniciantes. Assim, como formações a respeito de quem são os sujeitos da EJA e sua diversidade, formações sobre o mundo do trabalho e a elaboração de políticas públicas para a modalidade. Além disso, nos relatos constatamos que os professores como atores de um percurso educacional importante, sobretudo de conquistas e especificidades no contexto da educação básica no país. Destacamos ainda que são necessárias formações contínuas sobre a prática docente, tendo a escola como espaço privilegiado de formação e que poderiam ser oportunizadas pelas equipes escolares em momento de reuniões pedagógicas semanais, revisitar e discutir o currículo para a modalidade e os documentos produzidos pela escola.

Referências

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas*. Revista Brasileira de Educação. v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0505.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. Série Educação. São Paulo: Ática, 1999.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. Print version ISSN 1413-2478. Rev. Bras. Educ., nº 14, Rio de Janeiro, May/Aug. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en. Acesso em: 15 maio 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Revista de Ciência da Educação. nº 8, jan/abr 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. Cadernos de Pesquisa. V. 47, n. 166, p. 1224-1229, out/dez. 2017. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144322>. Acesso em: 14 maio 2020.

NONO, M. A. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. A pesquisa sobre professores iniciantes, algumas aproximações. Educação em revista. vol.26, n.3, Belo Horizonte, dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003. Acesso em: 16 maio 2020.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condição de trabalho na fase de indução profissional dos professores. Currículo sem fronteiras, v.19, n. 1, p.60-80, jan./abr. de 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

ROMÃO, J. E. Educação profissional do séc. XXI. Boletim Técnico do Senac. A Revista da Educação Profissional, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Raquel%20Meirelles/Downloads/533-Texto%20do%20artigo-1017-1-10-20171027%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Raquel%20Meirelles/Downloads/533-Texto%20do%20artigo-1017-1-10-20171027%20(1).pdf). Acesso em: 09 jun. 2020.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev., 1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/glaucialwcena/dermeval-saviani-pedagogia-historicocritica-primeiras-aproximaes>. Acesso em: 16 maio 2020.

Submetido em dezembro de 2024

Aceito em fevereiro de 2025

Publicado em julho de 2025

