

SABERES E FAZERES DA PEDAGOGIA NA INTERFACE COM A DIDÁTICA NO CONTEXTO DO NORTE DO PAÍS: IMPLICAÇÕES FORMATIVAS

Thaiany Guedes Da Silva
Lucas Kaique Santos Nunes
Maria Leogete Joca Da Costa
Raimundo Sidnei Dos Santos Campo
Nataliana De Souza Paiva
Evandro Ghedin

RESUMO

O painel tem como objetivo socializar pesquisas e práticas desenvolvidas no campo científico e prático da Pedagogia, tomando como contexto a Região Norte do país, mas especificamente os estados do Amazonas e Roraima. No seu conjunto, o painel permite uma compreensão crítica acerca da formação inicial e contínua no contexto dos/as licenciados/as em Pedagogia, tomando como referência a análise de dois cursos situados, respectivamente, na Universidade Federal do Amazonas e na Universidade Federal de Roraima. A partir do terceiro texto, permite ampliar a margem de análise do sentido da Pedagogia no contexto da saúde no estado do Amazonas, refletindo outros espaços, que mesmo não escolares ainda são pedagógicos por natureza. O objetivo que norteia todos os textos do painel é explicitar e refletir os saberes e fazeres da Pedagogia e dos Pedagogos na interface com a didática, pensando a formação de Pedagogos/as e professores/as no contexto do Norte do País. As pesquisas foram desenvolvidas contando com diferentes abordagens metodológicas, tais como: análise documental, entrevista, observação e atividade de campo, e analisadas à luz da Pedagogia e Didática de cunho crítico, a partir do que elaboram os autores Franco (2001) Pimenta (1996), Pimenta et al (2017), Franco (2001), Saviani (2021), Pimenta, Pinto, Severo (2020; 2022), Libâneo (2010), Pimenta e Lima (2017), Pimenta (2023), D'Ávila (2023), Ghedin, Oliveira e Oliveira (2015) entre outros. Deste resulta a análise de que a Pedagogia e a Didática, enquanto campos de conhecimento, não foram abraçados nos seus limites propositivos e críticos nos cursos e práticas investigados/as.

Palavras-chave: Pedagogia e relações com a Didática, Práticas Pedagógicas, Curso de Pedagogia e formação de Pedagogos.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DAS/OS PEDAGOGAS/OS: DESAFIOS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

RESUMO

O texto coteja os dados e reflexões de duas pesquisas realizadas pela primeira autora no contexto da formação de doutorado em Educação (UFAM) e pós-doutorado (USP) em ambas as pesquisas, a formação dos professores formados na licenciatura em Pedagogia ganha espaço de tensionamento. Neste texto, estamos questionando especificamente: qual concepção epistemológica de Pedagogia e de Didática tem orientado a formação inicial e contínua dos professores formados em Pedagogia e responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental? No plano teórico, assumimos a Pedagogia e a Didática como ciências crítico-emancipatórias (Pimenta; Libâneo; Saviani; Franco, Pimenta, Pinto, Severo). No que concerne aos traços metodológicos, a discussão sobre a formação inicial se dá no bojo da análise dos PPC's de duas universidades situadas na região Norte do país. No âmbito da reflexão acerca da formação contínua traz excertos de entrevistas realizadas com as professoras formadoras dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, acerca dos objetivos e mediações didáticas empreendidas por elas no âmbito da formação contínua dos professores. A partir da articulação dos dados, tem-se em vista que há fraca inserção do pensamento crítico como possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores tanto na formação inicial quanto na contínua, levando-nos a considerar que dentro destas relações não é possível superar os limites das configurações exploratórias que demarcam a região Norte do país, historicamente construídas.

Palavras-chave: Concepções didáticas, Pedagogia, Formação inicial e contínua.

INTRODUÇÃO

Trata-se da exposição e reflexão conjugada de duas pesquisas, uma realizada no contexto do curso de doutorado em Educação que abordou a formação contínua dos/as professores/as licenciados/as em Pedagogia, da rede municipal de Manaus-AM. A segunda, no contexto de pós-doutoramento, que indaga as concepções epistemológicas de Pedagogia presentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no âmbito da Amazônia brasileira, mas que neste estudo circunscreve seus dados apenas à região Norte.

Ambas as pesquisas articuladas nos proporcionam reflexões pertinentes à questão problema: qual concepção epistemológica de Pedagogia e de Didática tem orientado a formação inicial e contínua dos professores formados em Pedagogia e responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental? Aqui, estamos compreendendo a Pedagogia e a Didática como ciências

crítico-emancipatórias, sendo que a Pedagogia tem as práticas educativas como seu objeto, dentre as quais residem as relações de ensino e aprendizagem, objeto da Didática. (Pimenta, 2023).

Nesse sentido, assumimos que a intencionalidade de mudança que demarca a formação de professores (Garcia, 1999), numa perspectiva crítico-dialética da Pedagogia e da Didática, está caracterizada pelo intuito de subsidiar aos educadores do necessário sentido emancipatório da educação humanística, há que se estar claro nos processos de ensino a possibilidade reflexiva e prática da Educação, cabe à formação trabalhar as múltiplas determinações e contradições da realidade, em sua complexidade inerente (Franco, 2001).

Quanto ao tratamento metodológico no contexto da formação inicial trabalha com a análise documental dos Projetos Curriculares de Curso (PPC) de duas universidades públicas federais, uma situada em Roraima e outra no Amazonas. No contexto da arguição acerca da formação contínua, apresenta-se um excerto de entrevista realizada com as professoras formadoras da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM, com a finalidade de analisar de como compreendem os objetivos da formação contínua dos pedagogos professores e se de algum modo o expressado encontra repouso em uma didática crítica.

O quadro de dados é analisado tendo como plano epistemológico a Pedagogia como ciência da educação (Pimenta, 2023; Franco, 2001). O texto está organizado em dois subtópicos: o primeiro trabalha sobre os dados da formação inicial e o segundo na perspectiva da formação contínua.

METODOLOGIA

Este trabalho articula os achados de duas pesquisas desenvolvidas no contexto da formação inicial e contínua de profissionais licenciados em Pedagogia. Nesse sentido, reúne propostas metodológicas oriundas de dois movimentos. No âmbito da formação inicial, estamos realizando uma análise documental de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagógico de Curso – PPC de duas universidades públicas do norte do país.

No que se refere à formação contínua, trazemos como metodologia a realização de entrevistas semiestruturadas conforme orientam Lüdke e André (1986). Realizadas 2018 e 2019, com o quadro responsável pelo Bloco Pedagógico a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

Nesse texto, ambas as pesquisas são vislumbradas de modo crítico e reflexivo naquilo que implicam à formação de Pedagogos e professores, pensando sua inscrição no contexto amazônico do norte do país.

REFERENCIAL TEÓRICO

No plano epistemológico, consideramos a Pedagogia como ciência da Educação, concepção fundamentada por Pimenta (1996), Pimenta et al (2017), Franco (2001), Saviani (2021), Pimenta, Pinto, Severo (2020; 2022), o debate estabelecido por estes autores aponta as configurações históricas do curso de Pedagogia, as apropriações de movimentos e teses que dimensionaram o curso para a formação prioritária – que se tornou praticamente exclusiva – à docência. Este movimento está fundado em uma concepção estrita da Pedagogia como tecnologia da docência, apagando dos contextos formativos sua real identidade histórica que é de uma ciência praxica, da e para a educação (Schmied-Kowarzik, 1983).

A Pedagogia, é antes de um curso, uma ciência preocupada com a formação crítica, sociopolítica, relacionada e intencionada a um projeto amplo de sociedade e formação humana, (Libâneo, 2023). Juntamente com Pimenta, Pinto e Severo (2021) estamos defendendo que é preciso correlacionar o curso de Pedagogia a Pedagogia como campo de conhecimento “tendo em vista o sentido humanizatório e emancipador das práticas sociais de Educação” (idem, p. 41) por isso, estamos questionando os cursos de Pedagogia do contexto da região norte do país, extraindo dos objetivos formativos anunciados sua razão epistemológica de Pedagogia.

De modo geral, fazemos de modo dialogado o referencial teórico aos dados da pesquisa, pensando de modo dialético seus alcances e contribuições à nossa reflexão, aqui trazemos apenas, por regra do evento, algumas matrizes teóricas que orientam a discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação inicial nos cursos de licenciatura em Pedagogia na região Norte do país: análise acerca concepção epistemológica e formativa

Aqui, trazemos uma síntese da análise de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da Região Norte, considerando os estados do Amazonas e Roraima, por meio do estudo realizado do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal de Roraima (UFRR), considerando as capitais.

Estruturamos a análise documental considerando dois questionamentos: 1) Nas configurações presentes no texto curricular quais os objetivos formativos e perfis profissionais são assumidos pelo curso? 2) De que modo o discurso curricular vincula-se ao e se compromete

(ou não) com o contexto sócio-histórico-cultural no qual o curso se desenvolve? Além destes questionamentos, fizemos a análise da distribuição de conhecimentos no âmbito da grade curricular dos cursos, tomando por parâmetro a pesquisa de Libâneo (2010), sobre os cursos de Pedagogia de Goiás. Na pesquisa, o autor classificou os componentes curriculares em sete categorias de conhecimentos, para fins dessa pesquisa adaptamos as categorias que ficaram assim denominadas: fundamentos teóricos da educação; conhecimentos referentes aos sistemas educacionais; conhecimentos referentes à formação profissional específica e trabalho docente; conhecimentos referentes às modalidades e níveis de ensino; conhecimentos do contexto sócio-histórico-cultural; pesquisa e trabalho de conclusão de curso; outros conhecimentos.

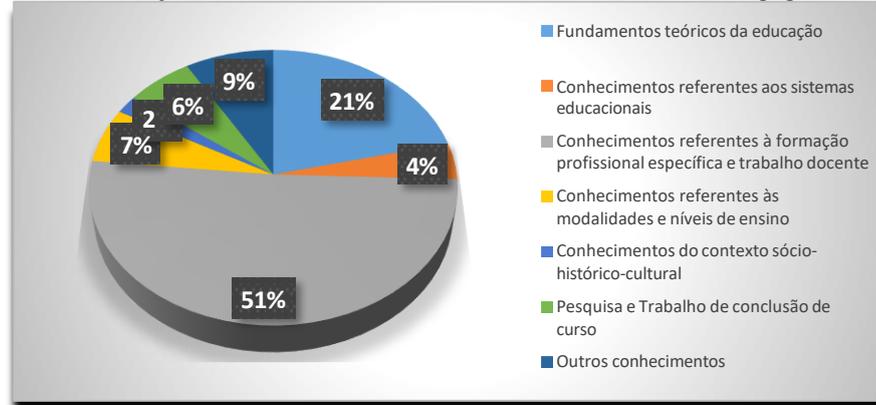
Passemos a exposição dos resultados da análise preliminar dos projetos, no que se refere ao primeiro questionamento. No contexto da UFRR, a universidade reformulou o seu PPC em 2023, neste se identifica de modo muito assumido e acrítico a perspectiva e linguagem da Base Nacional Comum Curricular a exemplo, no tópico V intitulado “Competências, habilidades e áreas de atuação profissional”, destaca-se na lista de competências “Aplicar modos de ensinar utilizando o conhecimento das diferentes disciplinas e arcabouço teórico de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (UFRR, 2023, p. 37).

No âmbito dos objetivos formativos do curso, o núcleo da formação parece ser a aprendizagem dos alunos na escola básica. Ratificando as diretrizes estabelecidas em 2006, com ênfase no alinhamento junto à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), destaca que a prioridade formativa assumida pelo curso é a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais. A função de gestão comparece como parte da atividade docente se tratando mais de uma espécie de gestão do processo de aprendizagem do aluno do que da inserção crítica, política e sistemática nos processos de formação humana da escola e dos professores.

No que se refere à questão sobre o comprometimento com o contexto amazônico, a palavra Amazônia comparece apenas 4 vezes no documento inteiro, apenas em meio a alguma referência nas ementas e em relação a um grupo de estudo. O PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRR não se coloca relacionado ao contexto humano e social de Roraima ou da Amazônia. Na análise da distribuição dos conhecimentos na grade curricular do curso, evidencia-se o agravante da mínima leitura de “conhecimentos sobre sistemas educacionais” limitando-se a oferta de dois componentes. Na referência à formação profissional específica e trabalho docente, verifica-se a ocupação de 51% do currículo, para além do escopo estritamente

docente, apresenta apenas um componente “Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação”. Dedicar apenas um componente ao contexto cultural amazônico.

Gráfico 2 – Distribuição de conhecimentos do curso de Licenciatura em Pedagogia - UFRR



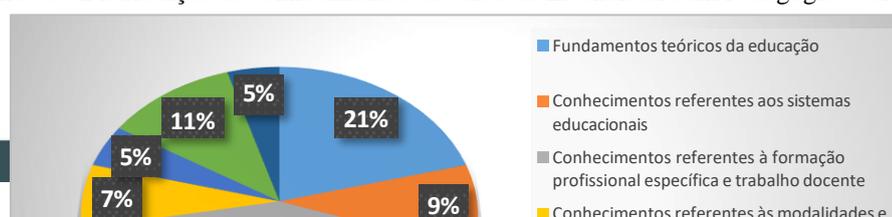
Fonte: elaboração própria, 2024, a partir do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRR – Campus Boa Vista-RR, 2023.

Na UFAM, o curso de Pedagogia recebeu sua última formulação curricular em 2019. No que se refere às configurações presentes no texto curricular sobre os objetivos formativos e perfis profissionais, percebe-se uma tensão: de um lado, assume a docência como base; de outro, faz a crítica aos seus limites, “Porém, como afirma Libâneo (2006), este pensamento decorre de uma visão simplificada do mundo da Pedagogia, porque não agrega a tradição epistemológica que fornece a fundamentação teórica e a organização do campo conceitual da Pedagogia como ciência da educação” (UFAM, 2019, p. 27). Na proposta da Faced/UFAM “o curso se debruça sobre uma base que não se esquivava da docência, mas a entende de forma ampliada, isto é, a docência é articulada com ensino-pesquisa-gestão” (UFAM, 2019, p. 27)

Na distribuição dos conhecimentos, há preponderância no perfil profissional de formação de docente, com dois componentes dedicados especificamente à gestão da educação. Dois componentes são utilizados para trabalhar o contexto amazônico, a saber: “Educação na região Amazônica” e “Educação Indígena”.

Nota-se, no PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, uma posição importante para a pesquisa, que possui um corredor de dois anos, no curso que se realiza em dez períodos, em cinco anos. Há, também, a manutenção do espaço dos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais o que é imprescindível à produção da leitura crítica e mais ampla dos processos educacionais e da escola.

Gráfico 3 - Distribuição de conhecimentos do curso de Licenciatura em Pedagogia – UFAM



Fonte: elaboração própria, 2024, a partir do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAM – Campus Manaus-AM, 2019

Os projetos indicam, quanto às concepções epistemológicas, com diferentes proporções, que a Pedagogia é compreendida como uma tecnologia do trabalho docente, o que significa “a finalidade formativa do curso de Pedagogia como sendo o desenvolvimento de competências e habilidades para a prática da docência” (Severo, 2012, p. 181). Os textos não assumem a Pedagogia como epistemologia, como conhecimento historicamente produzido sobre a Educação. Não fazem menção ao compromisso crítico da ciência da Pedagogia na orientação dos projetos educacionais, ignoram o papel de coordenador pedagógico e outras possibilidades laborais que se baseiam na produção humana da humanidade por meio da educação. Tem fraca inserção na implicação formativa dos povos amazônicos, sejam urbanos ou não, não tensionando um papel mais crítico e ativo sobre o cenário das desigualdades produzidas no âmbito da Amazônia brasileira.

A formação contínua das/os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da secretaria municipal de Manaus-AM e suas mediações didáticas

No âmbito da formação contínua, a tese de doutorado investigou, por meio da observação de campo, entrevista e análise documental, as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus aos professores do chamado “Bloco Pedagógico” (BC), voltadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em sua maioria, licenciados em Pedagogia.

Para este texto, vamos trazer alguns excertos da entrevista realizada com quatro professores-formadores do BC, focalizando o questionamento acerca de quais objetivos estão presentes no contexto da formação contínua dos professores, isto para pensar se consta em seu discurso alguma referência crítica à didática e à Pedagogia. Sobre a denominações das entrevistas, destaca-se que a FormArtD assim está identificada por ser a formadora articuladora do BC, as demais são somente professoras formadoras.

Trazemos duas questões para elucidação dos dados. 1) Segundo sua opinião, quais são os objetivos da formação contínua dos professores dos anos iniciais do Bloco Pedagógico 2) A aprendizagem envolve atividade daquele que aprende. De que forma, no seu trabalho, você busca a mobilização dos professores no sentido de apropriarem-se dos conceitos, dos saberes da docência e das experiências que você traz nessa relação formativa?

Quadro 1 – Questão 1.

Sujeito	Segundo sua opinião, quais são os objetivos da formação contínua dos professores dos anos iniciais do Bloco Pedagógico?
FormA	Olha, a gente tem pensado assim, de capacitar, de orientar com relação ao processo de alfabetização e letramento, compartilhando, interagindo com metodologias, porque um dos problemas maiores que a gente enfrenta ainda é, por exemplo, o professor pegar o documento e colocar na prática, entender o documento e realmente desenvolver suas aulas baseadas no documento. Esse é um grande problema, porque nós temos uma gestão participativa que é a Gide, que tem um controle significativo com relação aos diários e isso faz parte da gestão.
FormB	O objetivo maior é fazer uma reflexão sobre a prática, então a formação continuada visa fazer essa reflexão, vê quais são os problemas que são enfrentados na escola. Às vezes, a gente encontra até algumas barreiras porque essa formação contínua não é muito bem entendida pelos professores, existe um interesse maior por parte do professor de fazer uma pós, como se a formação continuada não fosse importante [...] Na formação contínua você vai trazer o seu problema, a situação que você está vivendo numa sala de aula para este espaço, para que a gente possa chegar em soluções, às vezes, você aprende não somente com o formador, mas com o colega, com essa troca de experiências, sentar perto, trocar de ideias, tudo isso é enriquecedor é assim que se dá a formação continuada.
FormC	Nosso objetivo é proporcionar uma formação para os professores da rede embasado numa dinâmica de formação do professor com o aluno, elaborar metodologias que sejam realmente passíveis para serem aplicadas em sala de aula. Então, traduzindo é proporcionar subsídios, estratégias para o professor viabilizar o processo de alfabetização do aluno na escola.
FormArtD	O objetivo dela é propiciar aos professores, principalmente, é mediar com eles, se guarnecer de certo modo com teorias, mas também com atividades práticas. Se a gente vem propor texto para estudo, o professor também não... ele não vai querer, vamos ouvir críticas. E isso é ideal também, porque o professor vai fazer leitura. Para ele é mais rico o campo de atividade, sugestões de atividades, qual o site que ele possa pegar tais atividades diferentes. Então, são diferentes olhares que se pensa a formação para ser mais sintética eu penso que a formação é mediar entre teoria e prática.

Fonte: elaboração própria, 2019

O primeiro destaque que realizamos é a presença de uma cisão no conjunto das falas acerca do que é prática e teoria, assumindo o primeiro elemento espaço prioritário nos objetivos formativos, como se as atividades não precisassem ser compreendidas nos limites de sua intencionalidade, mas como processos metodológicos aplicáveis. No âmbito da pesquisa, passamos um ano acompanhando as formações no sentido de observar como se dava o desenvolvimento delas, de fato, o que sintetiza esses espaços e que está no discurso das formadoras é a realização de um conjunto de oficinas numa espécie de jogo de papéis, entre formadoras e professoras em formação. Destacamos que não há dentre as falas a ideia de uma formação crítica, sociopolítica ou do vínculo da prática a um projeto mais amplo de sociedade

e formação humana, princípios alinhados à perspectiva científica da pedagogia conforme (Libâneo, 2023)

Tendo em vista que os professores são adultos trabalhadores e, como Ferry (2008) nos adverte, trabalhadores sociais, a mediação pedagógica de sua formação se vê implicada pela natureza do *status* pessoal, profissional, psicológico e social. A partir de J. Beillerot, Ferry (2008) nos coloca que tal complexidade demanda três diferentes ordens de ação formativa: I - ações de ordem prático-profissional: aprendizagem de saberes, capacidades práticas e técnicas; II - ações de ordem terapêutico-profissional centradas no funcionamento da pessoa: relação consigo e com os demais, comportamento com os grupos; III - ações de ordem sócio institucional, visando as explorações e as tomadas de consciência acerca dos problemas sociais, as relações de força, as normas da instituição e etc.

Na DDPM, a primeira ordem de ações está presente com maior força no trabalho do BP, principalmente no que concerne à aprendizagem de técnicas. A segunda dimensão parece surgir em momentos fraturados, a partir de dinâmicas de interação nas quais está presente, principalmente, a relação com os demais, sem direcionamento para o eu como ponto de partida para o autoconhecimento. A terceira dimensão é impossibilitada pela ausência de

Essa relação pode ser mais bem visualizada em sua condição didática, isto é, de que teoria move a realização das formações e as mediações nelas presentes, a partir da segunda questão exposta no quadro 2.

Quadro 2: Respostas à questão 2

Sujeito	A aprendizagem envolve atividade daquele que aprende. De que forma, no seu trabalho, você busca a mobilização dos professores no sentido de apropriarem-se dos conceitos, dos saberes da docência e das experiências que você traz nessa relação formativa?
FormA	Bom, geralmente eu trago sempre alguns estudos para eles. Eu trago alguma coisa que eles não, que eu acho que é pertinente no caso né, eu já vi, eu já tive assim reflexo do nosso trabalho, por exemplo, nós temos a questão da socialização das práticas final do ano. É uma forma também que a gente vê se aquilo que a gente trabalhou incidiu lá, influenciou eles, levou eles a reflexão, então a gente já tem visto muita coisa.
FormB	A gente utiliza muito processo de reflexão, traz questão para reflexão. Geralmente, a gente apresenta um vídeo que relata alguma coisa, aí você abre para discussão, faz aquela reflexão, geralmente na acolhida, a gente traz esse processo de reflexão, e aí você faz a discussão né, porque esse aí é o momento de você fazer a coleta do que a turma está precisando, de fato. Então, a gente utiliza muito esse momento de reflexão, geralmente, através de vídeo, a gente faz alguma dinâmica também para gerar mesmo a discussão aí é nesse processo.
FormC	Com atividade em grupo, tudo que é trabalhado, sempre quase no final do dia, é a oficina e nela você tem um termômetro se realmente ele assimilou aquilo, e se ele tem condições de trabalhar com as crianças na sala de aula, você trabalha a parte conceitual mostra os recursos, mostra, digamos, a dinâmica e aí eu quero ver você fazendo [...]

FormArtD

Eu penso que é quando a gente traz para dentro da discussão toda essa compreensão que ele já tem, porque ele também é um estudioso né, pelo menos se subentende. É o mínimo que você vai arriscar que ele fez uma leitura lá na graduação dele, então a minha intencionalidade, de verdade mesmo, não tenho intencionalidade de transformar nenhum professor em autodidata. Obviamente que eu fico pensando, poxa seria interessante se ele conhecesse, se aprofundasse mais dentro disso ou daquilo. Mas, aí você me pergunta como é que eu vou fazer para o professor exercer isso daí? Eu não tenho como fazer. O que eu posso fazer é deixar sugestões “Professor nós temos essa aqui, tem essa referência bibliográfica se o senhor quiser aprofundar está aqui o nome da obra”.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A introdução ao questionamento tentou salvaguardar uma teoria construída no seio do trabalho de um importante membro do grupo de estudo de L. S. Vygotski, A. A. Leontiev (1903-1979). Duarte (2002) examina que a compreensão da Teoria da Atividade exige o estudo de duas obras principais de A. A. Leontiev¹. A teoria elaborada pelo citado autor é muito mais ampla do que o ponto que extraímos para pensar o questionamento realizado. Dela destacaremos a necessária distinção entre ação e atividade.

Conforme Duarte (2002) uma questão central na teoria da atividade, cunhada por A. A. Leontiev, é a da relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Tendo como referência as análises feitas por Karl Marx acerca das diferenças entre atividade humana e animal, aborda que essas distintas atividades produzem diferenças qualitativas na estrutura psíquica. Leontiev (2001, p. 69) define ato ou ação como “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” Disso resulta que as ações estão ordenadas no seio da atividade, permitindo o alcance dos reais objetivos para os quais lançamos nossa força vital. Mas somente quando as ações estão diretamente vinculadas aos nossos motivos é que podemos falar em atividade.

Dentre as falas das formadoras nos parece emblemática, no sentido de reunir o conjunto das ações voltadas aos professores, o que foi dito pela FormC “*você trabalha a parte conceitual, mostra os recursos, mostra, digamos, a dinâmica e aí eu quero ver você fazendo.*” O fazer das oficinas é alheio aos motivos dos professores em formação, tem mais relação com o que desejam os formadores “*ver fazendo*” para suprir uma concepção estreita de aprendizagem, na qual a mobilização externa coincide com a interna, do que relação com os objetivos dos professores.

¹ Conforme Duarte (2002) as obras, na versão em inglês, são: *Problems of Development of the Mind e Activity, Consciousness, and Personality*.

Em nossa observação não constatamos *o trabalho da parte conceitual* relatado pela formadora, pois não há movimento de estudo acerca dos fundamentos metodológicos. Extrairemos do trabalho de Vygotsky a questão do desenvolvimento do pensamento conceitual.

Vygotski (2014) diferenciou dois tipos de conceitos, os cotidianos e os científicos. Enquanto os conceitos cotidianos são adquiridos ao longo das vivências e relações sociais estabelecidas pelo sujeito, os científicos são obtidos por meio da sistematização de conhecimentos mediada pelo ensino.

O pensamento por conceitos científicos tem como principal atributo a organização num sistema de hierarquização de inter-relações conceituais, portanto, um sistema de relações de generalização. Para Vygotski (2008) a formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada à solução de algum problema; e só a presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito.

Na perspectiva da didática para o desenvolvimento humano pensada por Libâneo com base nos escritos de Davydov a apropriação de capacidades humanas – modos de agir e de pensar – dentre outras questões está ligada “a uma complexa atividade da consciência humana, que é a generalização e a formação de conceitos, tarefa própria do ensino e aprendizagem escolar” (Libâneo, 2023, p. 59), mas que no escopo desse texto, refletimos como um dos objetivos necessários à formação contínua dos professores, cabe à formação comprometer-se com o desenvolvimento da consciência docente, como condição do desenvolvimento profissional.

Sobre a ideia de reflexão presente nas entrevistas, o que nos parece revelar as observações realizadas é que não há uma reflexão pautada em, ou mesmo intercalada com elementos teóricos, mas, uma troca de situações comuns, e, às vezes, de soluções que os professores deram às situações, momento que transcorre de modo muito breve e sem direcionamento à elaboração de uma síntese apontando o que se extrai como aprendizagem, ou conteúdo para posterior reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, há lacunas importantes a serem superadas no que concerne a perspectiva pedagógica e didática dos cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados, bem como, na experiência de formação contínua dos professores egressos do citado curso e trabalhadores no âmbito do Ensino Fundamental I da rede pública municipal de Manaus. A

pesquisa indica que não há uma sólida preocupação com o compromisso sociopolítico desta formação, configurando-se na esteira da racionalidade técnica e da didática instrumental (Freitas, 2012)

A região Norte do país, as explorações que demarcam a sua história pretérita e condições presentes não podem ser repensadas se os educadores e educandos da região não puderem ter espaços propositivos de ampliação da consciência sócio-histórica e cultural, e a formação dos Pedagogos e professores precisa assumir seu papel no processo de emancipação do seu povo.

Referências

DUARTE, N. A teoria da Atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, jul./dez. 2002. p.279-301

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1.^a ed. 3.^a reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educaticas y Material Didáctico, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo. FE. USP. 2001.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2012.

García, M. C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed. 1999. Cap. 1 (p. 63-109)

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **R. bras. Est. Pedag.**, p. 562-583, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812010000300007&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 14 de jan. 2024

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolin de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, 2022, p. 1-17.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática Multidimensional crítico-emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora**. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (orgs) **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30,

jan/mar 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 09 jan. 2024.

LEONTIEV, A. N. **Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: Vygotsky, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano**. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (orgs) Didática Crítica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Curso de pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. In: PIMENTA, Selma; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021b.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos**. (Mestrado, Educação). João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4667>. (2012).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Faculdade de Educação. Campus Manaus-AM. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Faculdade de Educação. Campus Boa Vista-RR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología**. Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución, 2014. Colección Machado Nuevo Aprendizaje.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4º ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

INTERCONEXÃO DOS SABERES DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRR

RESUMO

Este artigo busca analisar a relação entre os saberes da didática e os saberes da pedagogia, com foco no estágio supervisionado, utilizando como base o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFRR, universidade federal situada no extremo Norte do país, especificamente em Roraima. O percurso metodológico escolhido para atender a demanda deste trabalho foi de natureza documental, alicerçada nas bases teóricas Pimenta e Lima (2017), Pimenta (2023), D'Ávila (2023), Ghedin, Oliveira e Oliveira (2015). Como se sabe, a didática é um campo de estudo essencial na formação de professores, oferecendo as ferramentas teóricas e práticas necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada no compromisso ético e humanizado. O PPC do curso de Pedagogia da UFRR destaca a importância da didática na formação docente, apresentando-a como um componente que articula conhecimentos teóricos com a prática educativa. Segundo o PPC, a didática é fundamental para capacitar os futuros professores a planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Saberes didático-pedagógicos, Estágio Supervisionado, Formação de professores, UFRR.

INTRODUÇÃO

O estudo dos saberes da Didática e da Pedagogia é fundamental para a formação de educadores, proporcionando uma base teórica e prática essencial para o exercício da docência. Este trabalho nos permitiu entender como esses saberes se inter-relacionam, destacando a importância da Didática na formação pedagógica. A articulação entre os saberes didáticos e pedagógicos deve garantir que as práticas educativas estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos mais amplos e que sejam adaptadas às necessidades e realidades dos alunos.

A interconexão dos saberes didáticos e pedagógicos com o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFRR é fundamental para a formação de professores reflexivos e críticos. Essa integração permite que os futuros educadores desenvolvam uma prática pedagógica baseada em sólidos conhecimentos teóricos e ajustada às necessidades e realidades dos contextos educativos.

O Estágio Supervisionado, ao proporcionar experiências práticas e promover a reflexão crítica, deve desempenhar um papel central na consolidação desses saberes, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios da educação contemporânea com compromisso e

sensibilidade, tendo em vista que o estado de Roraima abarca a diversidade amazônica, a pluralidade linguística e o acolhimento migratório.

Este trabalho traz reflexões da pesquisa de doutoramento cujo objeto de estudo é o estágio de docência na UFRR, com o traçado metodológico na formação inicial de professores, embasado na pesquisa documental do PPC do curso de Pedagogia, confrontado com as epistemologias de Pimenta e Lima (2017), Pimenta (2023), D'Ávila (2023), Ghedin, Oliveira e Oliveira (2015).

METODOLOGIA

Realizamos análise documental do Projeto Pedagógico de Curso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRR, considerando como categoria central o estágio e sua relação com a Didática e com a Pedagogia, expressas no documento analisado.

REFERENCIAL TEÓRICO

No texto "Didática Geral", Libâneo (2013) define a didática como a ciência que investiga o processo de ensino em todas as suas dimensões, desde o planejamento até a avaliação. Ele destaca a importância de uma didática fundamentada teoricamente, que possibilite ao professor adaptar suas práticas às necessidades específicas dos alunos e do contexto escolar. D'Ávila (2023) complementa essa visão ao enfatizar que a didática deve ser dinâmica e inovadora, respondendo às mudanças e demandas da educação contemporânea.

Pimenta (2023) reforça essa visão, destacando que a Pedagogia envolve uma reflexão constante sobre os objetivos da educação e sobre como os processos de ensino e aprendizagem podem ser melhorados. A Pedagogia não se limita ao ambiente escolar, mas também se aplica a outros contextos educativos, promovendo uma abordagem holística do processo educativo. A autora ainda acrescenta que a Pedagogia deve estar orientada pela justiça social, pela democratização do acesso ao conhecimento e pela promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos.

Portanto, reconhecemos que a Didática e a Pedagogia são campos interdependentes. A Didática permite a aplicação prática dos princípios pedagógicos, enquanto a Pedagogia oferece o embasamento teórico necessário para a reflexão e aprimoramento contínuo das práticas educativas. A integração desses saberes permite que os educadores desenvolvam uma prática pedagógica consciente e contextualizada, capaz de responder às demandas e desafios contemporâneos (Pimenta, 2023).

A autora destaca que uma prática pedagógica eficaz depende de uma sólida formação didática, mas essa formação deve estar embasada em uma compreensão profunda dos fundamentos pedagógicos. Professores bem formados em Didática são capazes de adaptar suas estratégias de ensino às necessidades específicas de seus alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Ao mesmo tempo, uma formação pedagógica robusta permite que os professores questionem e aprimorem suas práticas continuamente, contribuindo para a melhoria do sistema educacional

Acerca dos estágios Libâneo (2023) enfatiza que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, onde os estagiários podem experimentar, refletir e ajustar suas estratégias de ensino conforme as necessidades dos alunos. O planejamento didático é um elemento central na integração dos saberes da didática e da pedagogia. Vasconcellos (2012) em "Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico", argumenta que o planejamento deve ser um processo contínuo e flexível, ajustando-se às necessidades dos alunos e às condições do contexto educativo.

De modo geral, trabalhamos estas questões coadunadas à análise realizada do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRR, no âmbito da sessão “Resultados e discussão”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. A formação inicial na UFRR: saberes da Didática e da Pedagogia

A didática, conforme descrita no PPC do curso de Pedagogia da UFRR, é uma disciplina essencial que fornece as bases teóricas e metodológicas para a prática docente. A didática não se limita à aplicação de técnicas de ensino, mas envolve uma compreensão ampla dos processos de ensino-aprendizagem, permitindo que os professores planejem, executem e avaliem suas práticas pedagógicas de maneira crítica e reflexiva.

Os saberes pedagógicos são amplos e envolvem a compreensão das teorias da educação, da psicologia do desenvolvimento, das políticas educacionais, entre outros aspectos. O PPC do curso de Pedagogia da UFRR destaca a importância de uma formação integrada, onde os saberes pedagógicos se articulam com os saberes da didática, proporcionando uma visão holística da prática educativa.

Por outro lado, chama nossa atenção a seguinte passagem: “Aplicar modos de ensinar utilizando o conhecimento das diferentes disciplinas e arcabouço teórico de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (UFRR, 2023).

A expressão "modos de ensinar" para nós, é vaga. Seria benéfico especificar quais métodos ou abordagens pedagógicas estão sendo referidos, como aprendizagem baseada em projetos, ensino por investigação, ou outras metodologias específicas.

"Utilizando o conhecimento das diferentes disciplinas" é uma ideia importante, mas novamente, falta clareza sobre como esse conhecimento será integrado. Exemplos concretos de como disciplinas diferentes podem se complementar na prática educativa tornariam esses saberes pedagógicos mais significativos na ação docente.

A interdisciplinaridade é um conceito valioso, mas o texto não detalha como será implementada no decorrer do curso e qual natureza de sua relação com o estágio. A adequação "às diferentes fases do desenvolvimento humano" é mencionada, mas não é especificado como isso será feito. A inclusão de teorias de desenvolvimento, como as de Piaget ou Vygotsky, e a forma como estas influenciam a aplicação de métodos de ensino, fortaleceriam o argumento ou a intenção.

A Pedagogia, enquanto campo de estudo, oferece uma base teórica sólida que sustenta a prática docente e dá sentido ao trabalho educacional. Saviani (2011) em "Escola e Democracia", argumenta que a pedagogia deve orientar-se pela reflexão crítica sobre as práticas educativas, promovendo uma educação democrática e emancipatória. Esse enfoque é essencial para a formação de professores capazes de atuar de maneira crítica e transformadora na realidade educacional.

Pimenta (2023) reforça essa visão, destacando que a Pedagogia envolve uma reflexão constante sobre os objetivos da educação e sobre como os processos de ensino e aprendizagem podem ser melhorados. A Pedagogia não se limita ao ambiente escolar, mas também se aplica a outros contextos educativos, promovendo uma abordagem holística do processo educativo. A autora ainda acrescenta que a Pedagogia deve estar orientada pela justiça social, pela democratização do acesso ao conhecimento e pela promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos.

2. Integração dos saberes no Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado é um componente obrigatório na formação de professores, onde a integração entre os saberes da didática e os saberes pedagógicos se concretiza na prática. O PPC do curso de Pedagogia da UFRR (2023) descreve o estágio como um momento de aplicação prática dos conhecimentos teóricos, proporcionando aos estagiários a oportunidade de desenvolver suas competências docentes em contextos reais de ensino.

Durante o estágio, os futuros professores são desafiados a utilizar os princípios da didática para planejar e executar suas aulas, ao mesmo tempo em que aplicam os saberes pedagógicos para compreender e intervir nas dinâmicas escolares.

O PPC da UFRR (2023) reforça essa ideia ao destacar a importância de um planejamento didático que promova uma prática pedagógica adaptada às realidades locais, muito embora sem especificar o “real do local”, como nos explica Ghedin e Franco (2011) destrinchar a complexidade do real no singular sem perder de vista e sem deixar de ter como horizonte a totalidade daquilo que aparece como particular, em outras palavras, examinar detalhadamente a complexidade da realidade em suas manifestações individuais, mantendo a perspectiva e o objetivo de compreender a totalidade que esses aspectos particulares representam.

Estamos diante de um cenário em que o futuro professor, ou seja, o estagiário chega a escola para vivenciar a práxis docente em salas de aula povoadas pelas múltiplas linguagens, idiomas distintos, tais como: Língua Portuguesa, a Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua(s) Indígena(s) culturas e contextos sócio-histórico-econômico bem distintos e em muitas ocasiões, professores e estagiários se deparam com situações limitantes no que diz respeito à sistematização e à organização dos conteúdos pedagógicos em virtude da (a)diversidade da realidade local. E é nesse momento em que a indagação surge: Como fazer adaptação da prática pedagógica à realidade local se no espaço formativo pouco se discute as reais condições do local? Como ajustar as necessidades dos alunos as condições do contexto educativo sem discutir no espaço formativo as condições das políticas públicas educacionais.

Então, sendo a Pedagogia e a Didática as ciências crítico-emancipatórias, onde a Pedagogia foca nas práticas educativas como seu objeto principal, dentro das quais estão incluídas as relações de ensino e aprendizagem, que constituem o objeto específico da Didática, deverá ser o Estágio Supervisionado o palco para esta dialética dos saberes didático-pedagógicos para, de fato, constituir e fomentar a práxis docente.

Ao analisar o objetivo “Promover a vivência profissional por meio das atividades de Estágio Curricular Supervisionado, para que possam imergir, compreender e intervir nos processos educativos no campo de estágio, de forma consciente e planejada” (UFRR, 2023), à luz de Pimenta e Lima (2017), é possível identificar alguns pontos de conexão e possíveis aprimoramentos. De fato, as autoras abordam a importância da reflexão crítica e da ação transformadora na prática educativa, destacando a necessidade de os professores estarem conscientes de suas ações e planejarem suas intervenções de forma significativa. Nesse sentido, o objetivo em questão ressalta a relevância de promover a vivência profissional por meio do Estágio Curricular Supervisionado, o que está alinhado com a ideia de proporcionar

experiências práticas aos estudantes para que possam compreender e intervir nos processos educativos.

No entanto, seria pertinente aprofundar a abordagem sobre como a imersão, compreensão e intervenção nos processos educativos serão realizadas de maneira consciente e planejada. Pimenta e Lima (2017) reforçam a importância da reflexão teórica aliada à prática, sugerindo que os professores estejam constantemente repensando suas ações e buscando aprimoramento. Portanto, seria relevante incluir no texto uma ênfase na integração entre teoria e prática durante o Estágio Curricular Supervisionado, incentivando os estudantes a refletirem criticamente sobre suas experiências e ações.

Além disso, considerando a perspectiva das autoras e de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) sobre a formação docente como um processo contínuo e reflexivo, seria válido ressaltar no objetivo supracitado a importância de os estudantes não apenas realizarem atividades práticas durante o estágio, mas também de se engajarem em processos de análise e reflexão sobre essas experiências, visando ao desenvolvimento de uma postura crítica e transformadora em relação à prática educativa.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 85) fundamentados nos estudos de Elliott (2005) e Stenhouse (1970) anunciam que o professor não deve ser visto como um técnico que apenas segue rotinas predefinidas porque um dos princípios que orienta a prática na escola deve ser:

o ensino para a compreensão, no qual à escola cabe, mais do que transmitir e oferecer informações, situar-se num processo de reconstrução do conhecimento com que os educandos se apresentem no ambiente de sala de aula, isto é, aproveitar os conhecimentos prévios dos estudantes, muitas vezes errôneo, acrítico, e construir, com eles, novos conhecimentos através dos questionamentos, análises e remoção dos pré-conceitos carregados nos fragmentos das informações que traziam sobre o que já sabem, ao chegarem à escola.

O pensamento de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) potencializa que a visão do professor como técnico “desprofissionaliza-o” e o submete à hierarquia escolar, prejudicando seu engajamento não só na sala de aula, mas no todo universo escolar e na educação dos alunos. Esta abordagem impede a formação de estudantes autônomos, subordinando-os aos interesses de uma classe dominante que busca transformar o docente em um executor das demandas do mercado.

Isso nos faz voltar à D'Ávila (2023) ao definir a Didática como a ciência que estuda e organiza o processo de ensino e aprendizagem, que vai além da mera transmissão de

conhecimentos, envolvendo a compreensão dos processos cognitivos dos alunos e a adaptação dos métodos de ensino às necessidades específicas de cada contexto educativo. A autora ainda enfatiza três pilares fundamentais da Didática, os quais entrelaçam no Estágio Supervisionado, a saber: o conteúdo, o método e a relação professor-aluno.

No tocante ao Conteúdo, refere-se ao que será ensinado, ou seja, aos conhecimentos que os alunos devem adquirir. A seleção do conteúdo deve ser relevante e adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos, garantindo que esteja alinhada com as necessidades e interesses dos educandos.

Quanto ao Método, inclui as estratégias, instrumentos e recursos utilizados para garantir a aprendizagem. A partir das ideias de D'Ávila (2023), é ressaltada a relevância de adotar métodos ativos que engajem os alunos de forma participativa e crítica no processo de aprendizagem. Essa abordagem visa estimular o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e significativo.

A relação Professor-Aluno, um componente essencial para a efetividade do ensino. A interação entre professor e aluno deve ser baseada no respeito mútuo e na construção de um ambiente de aprendizagem positivo e motivador, além de facilitar a construção do conhecimento de maneira colaborativa.

Pimenta e Lima (2017) complementam essa visão ao afirmar que a Didática deve ser entendida como um campo de conhecimento prático e reflexivo, que orienta a ação pedagógica dos professores, destacando que será no Estágio Supervisionado um dos momentos propícios para a ação da reflexão crítica sobre a prática docente, permitindo que os estagiários e professores identifiquem e superem os desafios do ensino para garantir o direito à aprendizagem das crianças.

Os Estágios Curriculares Supervisionados do Curso de Pedagogia serão realizados em quatro semestres distintos, em conexão com a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) em suas áreas específicas, que são requisitos complementares. Nesse sentido, o professor responsável pela disciplina de OTP em cada semestre conduzirá as discussões e orientações referentes ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), sendo responsável pela organização e acompanhamento do plano de trabalho do estagiário.

(...) conforme preconiza a Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006, p.5), o Estágio Curricular Supervisionado será realizado na segunda metade do curso, de modo a assegurar aos discentes experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) na participação em atividades da gestão de processos educativos,

no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos (UFRR, 2023).

Chama nossa atenção e até preocupação a passagem marcada pelos verbos ampliar e fortalecer “competências” para o desenvolvimento do estágio nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na participação das atividades relacionadas à gestão e à coordenação sem foco na reflexão da ação docente e da aprendizagem discente. A ausência da reflexão sobre esses saberes nos faz pensar na abordagem da didática sensível fundamentada na integralidade do sentir-pensar-agir.

Como bem coloca D’Ávila, é preciso considerar não apenas a dimensão cognitiva, mas também as esferas emocionais e práticas do processo de ensino e aprendizagem, a didática sensível valoriza a conexão entre as experiências afetivas dos alunos, a reflexão crítica dos professores e as ações pedagógicas concretas. Essa abordagem reconhece a importância de uma educação que promova não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral dos sujeitos, estimulando a empatia, a criatividade e a autonomia. A didática sensível, ao integrar o sentir, o pensar e o agir, propõe uma visão mais humanizada e significativa da prática educativa, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social e isso deve ser também a centralidade do Estágio Supervisionado porque como afirma Freire (1967, p. 128) “uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade”.

Freire defende uma abordagem educacional centrada na humanização, ou seja, que reconheça a dignidade e a capacidade dos indivíduos de se desenvolverem plenamente como seres humanos. Ele critica a educação que perpetua ideias falsas, estereótipos e concepções que alienam as pessoas, impedindo-as de compreenderem a realidade de forma crítica e autônoma. Ele aponta que a manutenção de mitos e falsas concepções na educação contribui para a desumanização, ou seja, para a perda da essência humana, da capacidade de pensar, questionar e agir de forma consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aborda a importância dos saberes da Didática e da Pedagogia na formação de educadores, destacando a necessidade de uma abordagem humanista que promova a conscientização, a transformação social e a humanização dos processos educativos. Além disso, ressalta a importância do Estágio Supervisionado como um espaço para a integração dos saberes didático-pedagógicos e para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva e crítica.

A reflexão teórica aliada à prática, a valorização da integralidade do sentir-pensar-agir e a promoção da autonomia e da criatividade dos sujeitos são aspectos fundamentais destacados neste texto. Em suma, a abordagem proposta enfatiza a necessidade de uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social, destacando a importância da reflexão, da sensibilidade e da ação consciente na prática educativa.

Em síntese, pode-se dizer que toda base epistemológica que sustentou este estudo é e está traduzida nas palavras de Freire ao propor que a educação humanista deve se empenhar em desvelar, revelar e tornar visíveis as estruturas de poder, as injustiças sociais e as contradições que permeiam a sociedade, permitindo que as pessoas compreendam e transformem sua realidade de forma crítica e emancipadora.

Em outras palavras, o palco do Estágio Supervisionado efetivamente precisa ancorar-se em Freire no sentido de ressaltar a importância de uma educação comprometida com a humanização, a conscientização e a transformação social, que rompa com os mitos e as falsas concepções para promover a compreensão crítica e a ação transformadora dos indivíduos em relação à realidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

D'ÁVILA, Cristina. **Didática Sensível: sentir, pensar, agir no processo de ensino e aprendizagem**. LONGAREZI, Andrea Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (orgs) Didática Crítica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2023.

ELLIOT, Jonh. La investigación-ación en educación. Madrid. Morata, 2005.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Obra de Paulo Freire. Série Artigos, 1967. - Resumo de palestras realizadas em 05-1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile). Publicado originalmente em Revista Paz e Terra. São Paulo, N. 9, p.123-132, out. 1969.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro, OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de Almeida. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2.^a Ed. Editora Cortez, São Paulo, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8.^a ed. São Paulo. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática Multidimensional crítico-emancipatória**: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (orgs) *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 40.^a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1970.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Faculdade de Educação. Campus Boa Vista-RR. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 23.^a ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

**ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) NA MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA VIGILÂNCIA EM SAÚDE NO AMAZONAS**

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a Pedagogia nos espaços não escolares, a partir de investigações e reflexões decorrentes de experiências profissionais como pesquisador e pedagogo no campo da Vigilância em Saúde no Amazonas. Parte-se uma perspectiva crítica de pedagogia, como ciência da práxis educativa e de uma abordagem crítica e contextualizada de vigilância em saúde, orientada pela teoria e prática da educação popular em saúde. O estudo desenvolvido dialoga com resultados de pesquisas sobre práticas educativas em saúde e com os saberes pedagógicos derivados da experiência vivida, tendo sido desenvolvidas revisão bibliográfica, estudo documental e trabalho de campo. A atuação do(a) Pedagogo(a) no campo da vigilância em saúde se constitui numa experiência profissional recente, que demanda mais estudos e pesquisas, mas também, o reconhecimento, a reflexão e problematização das experiências vividas. Entende-se que experiências de atuação do(a) Pedagogo(a) na vigilância em saúde se constituem num campo potente de práticas pedagógicas nas diferentes áreas que integram essa área da saúde, sobretudo, com olhar voltado as condições de vida dos povos das florestas e das águas que vivem nos contextos amazônicos, com seus saberes, suas práticas de saúde e processos educativos específicos. A prática educativa no contexto das ações e serviços de Vigilância em Saúde envolve os saberes da pedagogia. A Pedagogia corrobora com o fortalecimento do pensar e agir crítico na saúde. Caminhar na perspectiva do aprofundamento teórico dessa temática lança luzes sobre o conhecimento dos campos de atuação não escolar do(a) Pedagogo(a).

Palavras-chave: Prática educativa, Pedagogo, Vigilância em Saúde.

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado traz elementos para reflexões e discussões sobre a Pedagogia nos espaços não escolares do Amazonas, a partir do olhar sobre as práticas educativas em saúde derivadas de pesquisas e do trabalho educativo do Pedagogo(a) no contexto das ações e serviços do conjunto da vigilância em saúde. À luz de pesquisas realizadas sobre práticas educativas em saúde, processos formativos desenvolvidos e vivências profissionais como pedagogo no âmbito da saúde, serão apresentadas reflexões sobre esse campo de atuação do pedagogo.

A questão principal que norteou o presente trabalho pode ser assim formulada: que importância tem o(s) saber(es) da Pedagogia no campo da vigilância em saúde? A partir dessa questão, emergem outras que permitem ampliação da compreensão de aspectos relevantes do objeto de estudo, a saber: quais os espaços de atuação do pedagogo nesta área específica da saúde? E, por fim, quais contribuições a Pedagogia oferece ao campo da Vigilância em Saúde no Sistema Único de Saúde - SUS?

Assim, procura-se discutir o papel da Pedagogia, enquanto teoria e prática da educação, diante das necessidades e demandas derivadas do campo da vigilância em saúde, considerando questões e particularidades dos processos educativos em saúde na Amazônia. Assim, pretende-se identificar os espaços de atuação profissional nesta área e refletir sobre a contribuição da Pedagogia na vigilância em saúde. Pretende-se apresentar alguns elementos para pensar as práticas educativas, a pedagogia e a atuação do pedagogo nesse espaços, ainda pouco

explorados e investigados. A intenção aqui é de propor elementos e pistas para pensar esse campo de atuação, seus desafios e perspectivas.

Nesse intento, dialoga-se com resultados de pesquisa recente que trata de questões relacionadas as práticas educativas em saúde, objeto que emergiu a partir das necessidades de pesquisas de pedagogos(as) com vivências profissionais e formativas no âmbito da vigilância em saúde no contexto amazônico amazonense. Com este propósito, procura-se oferecer elementos caracterizadores do papel do pedagogo nesses espaços de atuação, os desafios das práticas educativas e as perspectivas do diálogo entre educação e saúde na Amazônia.

O estudo se constitui num recorte da pesquisa de doutoramento em educação, do primeiro autor, concluída em 2019. O recorte, fundamentado no percurso formativo do autor, oferece pistas significativas para reflexões e aprofundamentos das questões que permeiam o campo da atuação profissional do(a) Pedagogo(a) no âmbito da saúde.

O presente trabalho oferece reflexões e problematizações sobre práticas educativas em saúde, a partir do diálogo dos resultados alcançados na referida pesquisa em diálogo com experiências derivadas da atuação do pedagogo no campo vigilância em saúde. Para a ampliação do conhecimento do tema proposto, apontam-se reflexões da questão proposta, a partir do diálogo com a segunda autora pedagoga e demais pedagogos(as) pesquisadores que investigam a atuação do pedagogo em contextos amazônicos. Desse modo, a intenção desse trabalho é caminhar na direção do aprofundamento do conhecimento do objeto no diálogo com estudiosos da Pedagogia e das práticas educativas em contextos não escolares.

No presente artigo será feita uma abordagem sobre aspectos da pedagogia na saúde, refletindo sobre o campo da pedagogia, como ciência que estuda a práxis educativa. Dar-se-á, atenção para reflexões e fundamentação, sobretudo, o campo de atuação do pedagogo nos espaços educativos de vigilância em saúde. Nessa perspectiva, busca-se oferecer elementos para uma discussão sobre espaços de atuação do(a) pedagogo(a) na vigilância em saúde no Amazonas, dando ênfase para as atribuições e desafios do campo de atuação das práticas educativas. Por fim, sinalizam-se pistas da contribuição da Pedagogia na construção de ações e serviços de vigilância em saúde no SUS, mediante os desafios amazônicos.

A atuação do pedagogo em diferentes espaços requer o conhecimento da pedagogia como ciência e da relação com outros campos científicos. A identidade profissional do pedagogo(a) está em construção na sociedade contemporânea, marcada por múltiplas necessidades formativas. A atuação do pedagogo(a) na área da vigilância em saúde é recente e requer compreensão do campo saúde e da relação educação-saúde.

Entende-se assim, que pela Pedagogia, compreendida como ciência da educação, pode aproximar-se de aspectos dessa relação, lançando luzes sobre os processos educativos em vigilância em saúde, bem como o exercício da profissão pedagogo(a) nos contextos da saúde, sinalizando pistas para pensar a atuação do(a) pedagogo(a) em espaços de educação não escolar. Assim, opta-se em pesquisar a contribuição da pedagogia na vigilância em saúde, pelo caminho da crítica à prática educativa, da reflexão pedagógica e da valorização da experiência profissional.

A Pedagogia assume importância nos processos de trabalho da vigilância em saúde no SUS na perspectiva da construção dos processos educativos em saúde e da organização do trabalho pedagógico. Com isso, o saber pedagógico assume relevância nas ações e serviços dessa área da saúde e deve ser construído no diálogo com outros saberes. Assim, reforça-se a necessidade do desenvolvimento de processos de trabalho e de práticas educativas em saúde orientadas pela transdisciplinaridade e transversalidade.

A atuação do pedagogo na área da vigilância em saúde na sociedade atual implica no desafio de pensar um modelo de vigilância, num contexto de complexidades e incertezas, que dialogue com a promoção da saúde a partir do exercício da cidadania e da incorporação de aprendizagens sensíveis que vão além do conhecimento da doença. E nesse sentido, a pedagogia, como ciência da prática educativa em diálogo com outros campos do conhecimento da educação e da saúde coletiva, tem contribuições a oferecer.

METODOLOGIA

Este trabalho se fundamenta numa abordagem qualitativa de educação, que abrange revisão bibliográfica, estudo documental e realização de trabalho de campo. O método de análise de dados é baseado no Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989), que utilizando-se de um rigor flexível, privilegia os indícios na produção do conhecimento científico.

O dado é um indício do desenrolar de todo um processo singular de constituição de sentido, e este para ser acessado, deve ser interpretado também de maneira singular e não generalizante. (Tfouni, 1992; Tfouni et al, 2018).

O Paradigma Indiciário baseia-se na investigação de pistas, sinais ou indícios reveladores acerca dos fenômenos. Neste método, o que importa é sobressair elementos, que podem ter sido ignorados devido a sua sutileza e aparente insignificância, diante das formas hegemônicas de produzir conhecimento e do fazer científico. (Ginzburg, 1989)

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, modelos de atenção à saúde, implantados ao longo dos tempos e modificados conforme a configuração histórica de cada época apontaram na perspectiva do sanitarista, do início do século XIX; o médico-assistencial, do final do século XIX e início do XX e o modelo da vigilância da saúde, bastante atual e ainda muito discutido. No decorrer do século XX, o Brasil transitou entre esses três modelos, chegando hoje a um modelo plural que inclui o SUS. Todos esses modelos de atenção têm, de um lado, uma determinação econômica e, de outro, uma concepção de saúde que vem mudando ao longo do tempo (Mendes, 1996).

O modelo baseado na Vigilância em Saúde, cuja tônica é a busca de respostas mais efetivas para as demandas e os problemas de saúde, propõe-se a trabalhar a lógica de um conjunto articulado e integrado de ações, que assumem configurações específicas de acordo com a situação de saúde da população em cada território transcendendo os espaços institucionalizados do sistema de serviços de saúde. Segundo a concepção sistematizada por Paim, buscou-se, com essa noção, uma interlocução maior entre 'controle de causas', 'controle de riscos' e 'controle de danos' por meio da redefinição do objeto, dos meios de trabalho, das atividades e das relações técnicas e sociais (Arreaza; Moraes, 2010; Teixeira, 2002).

Desse modo, definida como um processo contínuo e sistemático de coleta, consolidação, análise e disseminação de dados sobre eventos relacionados à saúde, a Vigilância em Saúde visa o planejamento e a implementação de medidas de saúde pública para a proteção da saúde da população, a prevenção e controle de riscos, agravos e doenças, bem como para a promoção da saúde. As ações demandadas abrangem a população e envolvem práticas e processos de trabalho voltados para a vigilância da situação de saúde da população; a detecção oportuna e adoção de medidas adequadas para a resposta às emergências de saúde pública; a vigilância, prevenção e controle das doenças transmissíveis; a vigilância das doenças crônicas não transmissíveis, dos acidentes e violências; a vigilância de populações expostas a riscos ambientais em saúde; a vigilância da saúde do trabalhador; a vigilância sanitária; dentre outras. (Brasil, 2013a).

Fundamentada em diferentes disciplinas (epidemiologia, geografia crítica, planificação em saúde, ciências sociais, pedagogia, comunicação etc.), a vigilância em saúde recorre a uma associação de tecnologias (materiais e não materiais) para enfrentar problemas (danos e riscos), necessidades e determinantes socioambientais da saúde. Como combinação tecnológica estruturada para resolver questões postas pela realidade de saúde, a vigilância em saúde tem sido reconhecida como um modelo de atenção ou como um modo tecnológico de intervenção em saúde (Paim; Almeida Filho, 2000)

No seu percurso histórico, a Pedagogia tem sido tratada ora como arte, ora como metodologia, ora ciência da arte educativa e recentemente a grande ênfase na atuação docente e não no estudo do fenômeno educativo na sua complexidade e amplitude. O objeto de estudo da Pedagogia é a educação, ou seja, a práxis educativa, entendida como realidade pedagógica. Assim sendo, a práxis educativa, caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Não tem um lócus definido, podendo ocorrer na família, na empresa, nos meios de comunicação, ou onde houver intencionalidade. Já a práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa (Franco, 2008)

A Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. (Libâneo, 2000,2001). A Pedagogia tem íntima relação com uma teoria da prática educativa. A Pedagogia concerne uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. (Saviani, 2007). A natureza do objeto da Pedagogia (Ciência da Educação), a educação enquanto prática social, determina o caráter da utopia. A Pedagogia é dialética, pois deve proceder à análise situacional da educação para elucidação de situações como sendo educativas. (Pimenta, 1999, 2011).

Compreende-se o não escolar não em negação à escola, mas como possibilidade de ampliar as práticas educativas para outros espaços. O conceito de não escolar, não pode ser reduzido à categoria de educação não formal, considerando a existência dos processos de formalização e de intencionalidade, muito embora estes sejam diferentes dos existentes no âmbito escolar que se pautam em marcos normativos e estratégicos de natureza educativa, possibilitando a visualização de componentes pedagógicos baseados em métodos e estratégias com distintos graus de formalidade, pautados nas políticas específicas de cada atividade. (Severo, 2015)

A ação educativa em saúde deve levar em consideração os determinantes psicossociais e culturais dos comportamentos em saúde, tomando os usuários como sujeito de práticas educativas e possuidores de saberes sobre a saúde, o que abrange saberes científicos e populares. (Vasconcellos, 2001; 2006). Observa-se que a vigilância civil da saúde tem embasamento teórico e prático vinculado aos campos da vigilância e da educação em saúde, alicerçado na educação popular de Freire. (Sevalho, 2016).

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS) aponta caminhos favoráveis nessa direção, quando propõe uma prática político-pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando

os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS. (Brasil, 2013b).

A Pedagogia, como campo de conhecimento, tem se mostrado necessária na formação de profissionais requeridos pelas demandas do mundo contemporâneo. Verifica-se que, além da presença desses profissionais nas escolas, como professores e pedagogos, sua presença tem sido notada cada vez mais em outros espaços educativos e abrangendo práticas pedagógicas cada vez mais específicas e complexas. (Libâneo, 2001; Franco, 2008; Severo, 2015)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O entendimento de que o pedagogo é um profissional que tem contribuição a oferecer para além dos muros da escola se faz presente nos espaços do SUS e abrange mediações didáticas do processo ensino aprendizagem e das práticas educativas e suas finalidades.

O SUS apoia-se em princípios educativos e pedagógicos no desenvolvimento da promoção da saúde e das ações e serviços de vigilância em saúde. A saúde é um espaço de realização de potentes práticas educativas, orientada pelos saberes da pedagogia.

A configuração desse sistema potencializa ações educativas nos processos formativos dos profissionais da saúde e nas ações educativas em saúde com a população. Nesse sentido, destacam-se a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), como estratégia de formação e desenvolvimento dos trabalhadores e a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) que reafirma princípios educativos no âmbito do SUS.

No entanto, ressalte-se que nem sempre, as práticas educativas declaradas nas políticas do SUS são orientadas pelos saberes da Pedagogia e conduzidas de tal maneira que envolvam os pedagogos nos processos de trabalho, ainda que a presença destes profissionais seja notada em programas e projetos educativos e de assessoria pedagógica na saúde.

A atuação de pedagogos especializados na área de saúde em articulação com outros profissionais da educação e da saúde é uma condição fundamental para imprimir qualidade nas ações e serviços, que requerem o delineamento de práticas educativas emergidas do cotidiano de trabalho e da relação com a população, grupos e indivíduos. O trabalho do pedagogo envolve o pensar e agir da ação educativa e seu caráter pedagógico. Segundo Freire (2019), o pedagógico possui caráter formativo, se constitui como campo aberto, flexível e de diálogo.

Os pedagogos transitam em muitas áreas do SUS, sustentadas por políticas e práticas educativas, inclusive no âmbito hospitalar. Importa destacar que as práticas educativas pensadas com base nos referenciais da pedagogia lançam luzes para pensar os processos educativos em

saúde na Estratégia Saúde da Família (ESF), no diálogo com as possibilidades de construção de práticas educativas populares em saúde. A base da atuação da ESF são as unidades básicas de saúde e atividades educativas de visita domiciliar e participação em grupos comunitários, o que sinaliza ações de educação em saúde e participação social (Brasil, 1997).

São possibilidades de atuação concreta da pedagogia na saúde, que merece à luz da pedagogia ser mais bem debatida pelas necessidades da saúde dos sujeitos populares. Neste sentido, a pedagogia dialoga com a perspectiva da educação popular e das pedagogias críticas.

Diretrizes do Ministério da Saúde definem a educação em saúde como “Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população e não à profissionalização ou à carreira na saúde.” (Brasil, 2009, p.22). Por outro lado, destaca-se que a educação permanente em saúde “[...] se parece com muitas vertentes brasileiras da educação popular em saúde e compartilha muitos de seus conceitos, mas enquanto a educação popular tem em vista a cidadania, a educação permanente tem em vista o trabalho.” (Ceccim e Ferla, 2009, p. 162). Entende-se que a Pedagogia tem a contribuir com as ações da política de Educação Permanente em Saúde, sobretudo, na leitura e problematização da realidade e na construção de ações educativas no processo de trabalho.

Além do que, as contribuições da Pedagogia como ciência da práxis educativa no contexto de atuação dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e dos Agentes de Combate às Endemias (ACE) aponta possibilidades de práticas pedagógicas delineadas numa perspectiva intersetorial e dialógica entre a saúde e a educação. A experiência de pedagogo atuante nas demandas relacionadas as ações de educação em saúde e mobilização social que abrange ações desses profissionais que atuam na ponta do sistema de saúde revela pistas da importância dos saberes pedagógicos na orientação das práticas educativas, incorporando planejamento e avaliação da efetividade da ação educativa em saúde.

A promoção da saúde é outro campo de atuação com potencialidades para atuação profissional do pedagogo. Programas e estratégias preconizam práticas pedagógicas e ações educativas com os escolares e setores mobilizados da comunidade. Nessa perspectiva, as práticas de educação popular em saúde representam caminhos possíveis.

O pedagógico assume importância nesses programas e nas políticas, mas persistem contradições. A pedagogia, como fundamento teórico da educação, sinaliza práticas para pensar os processos educativos em saúde, potencializando uma consciência crítica e cidadã em saúde. A pedagogia oferece bases teóricas e práticas para pensar ações educativas e processos formativos no SUS numa perspectiva crítica e emancipatória. Para Severo (2015) a práxis da pedagogia como ciência possibilita imprimir sentidos pedagógicos aos processos educativos.

Em síntese, considerada nos contextos não escolares da saúde, a Pedagogia não pode desconsiderar as condições históricas, sociais e educacionais de produção da saúde no contexto do SUS. A ciência pedagógica não está pronta e acabada, mas é construção contínua e investigativa da sua própria práxis. Para tanto, faz-se necessário, desenvolver referenciais teóricos da Pedagogia capazes de ajudar os pedagogos no exercício de sua profissão no âmbito da saúde a pensarem possibilidades outras. Parece que investigar as práticas e as experiências construídas pelos pedagogos(as) na saúde é caminho que pode apontar pistas nessa direção.

Com base nas vivências como pedagogo com atuação nos contextos de saúde da Amazônia, afirma-se que as ações de educação em saúde, pensadas a partir das bases da pedagogia, sobretudo, da pedagogia crítica que dialoga com a educação popular, permitem a este profissional uma inserção crítica e contextualizada, sobretudo, na dinâmica de trabalho educativo do conjunto das ações de vigilância em saúde.

Desse modo, com base em experiências vividas, indicam-se algumas pistas derivadas da atuação de pedagogos(as) nas ações e serviços de vigilância em saúde, considerando os desafios locais e as demandas emergidas no percurso atuação formativa, circunscrita ao contexto amazônico amazonense.

Em síntese, na Vigilância Epidemiológica, o pedagogo atua no conjunto de ações relacionadas na prevenção dos fatores determinantes e condicionantes da saúde individual ou coletiva, operando no planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas voltadas para prevenção e controle de doenças ou agravos. Uma das formas de atuação neste contexto se dá pela articulação de ações com comunidades e grupos específicos, bem como a participação em equipes multidisciplinares.

O pedagogo contribui para pensar ações educativas em saúde diante da situação epidemiológica das doenças e dos agravos à saúde. Há indícios da atuação desse profissional em programas e ações voltados para educação em saúde na **vigilância de doenças transmissíveis**, especialmente para surtos de doenças transmitidas por água e alimentos, o que é frequente na Amazônia, em tempos de enchentes e vazantes dos rios.

A partir de ações educativas demandadas, os(as) pedagogo(as) contribuem no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações educativas na vigilância de doenças e agravos não transmissíveis, que abrange a vigilância de violências e acidentes e a vigilância das doenças crônicas não transmissíveis. Este profissional contribui também com ações educativas de imunização e voltadas ao **controle de doenças como tuberculose, hepatites, hanseníase e as infecções sexualmente transmissíveis.**

Em síntese, o profissional da pedagogia na vigilância em saúde, atua nas ações que envolve educação e comunicação, envolvendo diferentes demandas e relacionadas a diversos contextos. Seu papel relaciona-se com a ampliação da capacidade pedagógica na perspectiva de envolver a comunidade e grupos específicos quanto aos cuidados necessários com a saúde individual e coletiva. Atua na organização de ações educativas para evitar a disseminação dos fatores de risco.

Outro espaço com grandes desafios pedagógicos é a Vigilância Sanitária (VISA), que se apresenta como um campo fértil para ações educativas em saúde, onde o(a) Pedagogo(a) tem contribuições a oferecer para fortalecer a ação educativa. A ação pedagógica neste âmbito compreende basicamente: (a) ações de educação em saúde voltadas para a promoção e proteção à saúde da população na perspectiva de ações capazes de eliminar, diminuir ou prevenir riscos à saúde e intervir nos problemas sanitários; e, (b) formação pedagógica dos profissionais de vigilância sanitária na perspectiva da educação permanente em saúde.

A partir das experiências vivenciadas, afirma-se que a Vigilância Sanitária se sustenta por muitas práticas educativas que reforçam diversos comportamentos sociais. Um dos principais desafios para atuação do pedagogo implica numa tarefa essencialmente pedagógica como possibilidade de encontrar novos caminhos que não reforcem apenas a punição fiscal. Reside aí, um esforço coletivo para pensar outras práticas relacionadas a capacidade pedagógica do Estado.

Por um lado, a Pedagogia pode contribuir para pensar outras ações educativas neste contexto desafiador. Por outro lado, é importante entender que as práticas pedagógicas crítico-emancipatórias só podem ser compreendidas a partir da totalidade e como síntese de múltiplas contradições (Franco, 2008).

Na Vigilância Ambiental, outro espaço da atuação do pedagogo, a articulação das ações educativas volta-se à prevenção e ao controle de fatores ambientais que possam interferir na saúde humana. Contribui o pedagogo nas ações de vigilância e controle das doenças transmitidas por vetores. Nessa perspectiva, ações de educação em saúde e mobilização social contam com a contribuição do pedagogo, que participa de projetos e programas de controle e prevenção de doenças como Malária, Dengue, Chikungunya, Zika, Febre Amarela, Doença de Chagas e Leishmaniose. Contribui também com ações educativas e de formação pedagógica para vigilância da qualidade da água para consumo humano e ações de atenção integral à saúde de populações expostas a agrotóxicos e outros contaminantes da água, do solo e do ar. Outra linha de atuação pedagógica se dá em relação a vigilância e controle de fatores biológicos,

reservatórios e hospedeiros responsáveis pela ocorrência de zoonoses e acidentes por animais peçonhentos.

A atuação do profissional pedagogo na vigilância ambiental, ao integrar equipes de trabalho, volta-se para o planejamento e desenvolvimento de ações de educação em saúde direcionadas à população. São ações educativas que visam a integralidade da atenção, tanto a abordagem individual quanto coletiva. Neste sentido, tem uma atuação frequente no componente educação em saúde de programas como a malária e arboviroses.

Cada uma dessas instâncias da vigilância em saúde, aqui brevemente colocadas, possuem linhas de trabalho, projetos e programas que abrangem a ação pedagógica, o que exige aprendizagem contínua e permanente por parte desse profissional da pedagogia. A incorporação da Pedagogia nesses processos de trabalho requer atuação engajada, exigindo do pedagogo a capacidade de articular ações transdisciplinares e transversais, capazes de sensibilizar pessoas e despertar novas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do(a) pedagogo(a) na saúde abrange o pensar e o agir em relação as finalidades das práticas educativas voltadas para a população, comunidades, grupos e indivíduos. A compreensão da pedagogia como ciência da práxis educativa, pode imprimir um caráter crítico e emancipador na construção da práxis educativa em saúde. Mas, para se atingir esse ideário é preciso que haja a vigilância pedagógica. A Pedagogia não está isenta da crítica, sob pena de se tornar doutrinária e ideológica, distanciando-se da prática científica pedagógica.

O trabalho pedagógico, concebido como tarefa da Pedagogia, deve ser vivenciado, compartilhado e assumido como prática social. Esse trabalho deve ser desenvolvido de maneira articulada e como construção coletiva, na perspectiva de superação da visão fragmentada e dos tecnicismos pedagógicos. Além dos saberes da pedagogia, o pedagogo(a) precisa caminhar no aprendizado de outros saberes das ciências e da (con)vivência de múltiplas experiências.

A atuação no contexto da vigilância em saúde, pressupõe uma pedagogia aberta ao diálogo e a curiosidade. Esse entendimento abrange uma pedagogia emancipadora, capaz de potencializar e reorientar práticas educativas no campo da saúde. Nesta perspectiva, vários são os desafios pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARREAZA, A. L. V.; MORAES, J. C. Vigilância da saúde: fundamentos, interfaces e tendências. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 4, p. 2215-2228, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria 1378, de 09 de julho de 2013**. Regulamenta as responsabilidades e define diretrizes para execução e financiamento das ações de Vigilância em Saúde pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, relativos ao Sistema Nacional de Vigilância em Saúde e Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, 2013a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013**. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Brasília: Diário Oficial da União, 20 Nov 2013b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde / Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde**. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.56 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

CECCIM, R.B.; FERLA, A.A. Educação permanente em saúde. 2.ed. In: **Dicionário da educação profissional em saúde**. Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

FRANCO, M.A. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2 ed. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: Carlo Ginzburg. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17. ,p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

MENDES, E. **Uma Agenda para a saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PAIM, J. S. & ALMEIDA FILHO, N. de. **A Crise da Saúde Pública e a Utopia da Saúde Coletiva**. Salvador: Casa da Qualidade, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S.G. [et.al.]. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 6 ed. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SEVALHO, G. Apontamentos críticos para o desenvolvimento da vigilância civil da saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 26 [2]: 611-632, 2016

SEVERO, J.L.R.L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

TEIXEIRA, C. F. Promoção e vigilância da saúde no contexto da regionalização da assistência à saúde no SUS. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 18, supl., p. 153-162, 2002.

TFOUNI, L. V. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45928>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TFOUNI, L.V; PEREIRA, A.C.; MILANEZ, N. (Orgs.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EduFSCar, 2018.

VASCONCELOS, E.M. **Educação Popular e a atenção à saúde da família**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

VASCONCELOS, E.M. Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde. **Interface – Comunic, Saúde, Educ** 8, 2001