



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

## **Educação e desenvolvimento humano:**

potencializando a aprendizagem para todos

Rita Melissa Lepre

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

**Como citar:** LEPRE, R. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação e desenvolvimento humano: potencializando a aprendizagem para todos. *In:* MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 79-90.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p79-90>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM PARA TODOS

*Rita Melissa Lepre*

*Vera Lúcia Messias Fialho Capellini*

## **INTRODUÇÃO**

A escola é espaço de desenvolvimento humano e aprendizagem. Para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorram é necessário que haja interação entre as pessoas, uma vez que os seres humanos são geneticamente sociais, segundo a proposta walloniana; seres em construção, segundo a concepção epistemológica piagetiana e dotados de uma natureza social, na visão histórico-cultural de Vygotsky. De forma geral, guardadas suas especificidades, as teorias psicogenéticas apontam para a importância das interações sociais para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a construção do conhecimento.

Dentre as diversas possibilidades teóricas para se pensar a construção do conhecimento vimos trabalhando, especialmente, com as teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon que são aquelas que pretendem descrever e explicar os processos de desenvolvimento, focando sua

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p79-90>

gênese e evolução, na tentativa de compreender o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, o adulto.

Para fins didáticos, podemos pensar o desenvolvimento humano a partir de quatro dimensões: a físico-motora, a cognitiva, a afetiva e a social. É certo que em situações concretas da existência humana tais dimensões se apresentam de forma integrada e indissociada, não sendo possível identificar os limites de uma ou outra dimensão no comportamento geral dos sujeitos. Na escola, os alunos se apresentam como sujeitos integrais, em desenvolvimento, alocados em contextos materiais e concretos de vida e educação e em processo de construção de conhecimentos.

Libâneo (2015) defende que a principal função da escola é a de assegurar os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e construírem um método teórico-coneitual de pensar e atuar.

O processo de apropriação dos conhecimentos na forma de conceitos requer dos alunos mudanças no desenvolvimento psíquico, propiciando-lhes novas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados. (LIBÂNEO, 2015, p. 640).

Para que tal conhecimento seja construído se faz necessário pensar na formação e atuação dos professores. Essa formação deve passar, necessariamente, por experiências com a práxis pedagógica em espaços escolares.

O subprojeto PIBID/Pedagogia/Bauru apresenta, entre outros objetivos, a proposta de possibilitar a imersão de futuros professores na realidade escolar, visando à apropriação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica de qualidade. Apresentaremos nosso trabalho junto a esse subprojeto buscando demonstrar nossos objetivos e alguns dos resultados obtidos.

## DESENVOLVIMENTO

O subprojeto da Pedagogia, em consonância com o Projeto Institucional da UNESP, organiza-se a partir de frentes de trabalho, a saber: Diagnóstico/Problematização Escolar; Planejamento/Estudo e Elaboração de Projeto de Intervenção; Intervenção e Replanejamento/Avaliação e Novas Proposições.

As ações formativas dos bolsistas de iniciação à docência preveem atividades relacionadas:

- a) Ao currículo da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental; ao estudo sobre a transição de uma etapa para a outra; e ao objetivo de se trabalhar a Educação como um meio para o desenvolvimento integral das crianças e potencialização das aprendizagens.
- b) À participação na construção de instrumentos para o processo de coleta de dados para o diagnóstico.
- c) À observação e acompanhamento das aulas dos professores das escolas.
- d) À organização e mapeamento dos dados coletados para análise diagnóstica.
- e) À participação no processo de construção de procedimentos didático-metodológicos para a implementação de ações dentro das escolas.
- f) À participação no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação, em conjunto com os supervisores, das ações de intervenção nas escolas.
- g) Ao desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem que assegurem vivências de situações contextualizadas relacionadas com as discussões teóricas em sala de aula por seus professores supervisores, privilegiando atividades com diversas formas de leitura.
- h) Aos conceitos de leitura em diversas situações propiciando vivências que possibilitem aos alunos uma oportunidade de reflexão so-

bre o contexto do mundo e a importância deles se constituírem como leitores críticos. Tais experiências não devem ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho (formação profissional), mas que sejam referências para aos alunos delinarem projetos de futura atuação profissional.

- i) Aos ambientes de ensino e aprendizagem para os alunos, que permitam reforçar e ampliar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula pelas escolas participantes e, com isso, contribuir para diminuir a repetência e evasão escolar.
- j) Ao planejamento e desenvolvimento dos projetos de ensino nas escolas.
- k) Ao planejamento, em conjunto com os supervisores, de atividades de ensino, oficinas pedagógicas e visitas monitoradas ou mesmo de apoio aos professores e estudantes das escolas.
- l) À integração de conhecimentos teóricos a experiências práticas de elaboração e implementação de oficinas em que a dimensão lúdica e interacionista da aprendizagem da Leitura se faz presente.
- m) À participação na elaboração dos relatórios do PIBID, bem como de registros dos três momentos fundamentais desta proposta: análise da realidade, projeção de finalidades e formas de mediação.

Compreendendo que os saberes docentes estão associados à necessidade de refletir os pensamentos e as ações em função do contexto educativo, percebemos, também, que esses saberes estão relacionados à história e à cultura no qual o professor está inserido. Por meio desse processo formativo, pretendemos valorizar o magistério e incentivar os estudantes que optaram pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, procurando proporcionar aos diferentes profissionais envolvidos neste projeto uma oportunidade de superação de algumas questões observadas no cotidiano escolar.

A relação entre a teoria e a prática é uma dessas questões. Segundo Candau (1999) existe uma dupla tendência de compreensão da relação

teoria e prática: uma valoriza a dimensão teórica deslocada da prática e a outra, centrada na prática sem a teoria. Em qualquer das duas tendências, reforça-se a cisão entre teoria e prática que, em última instância, são polos de uma única relação. É necessário romper com esta dicotomia, ampliando as possibilidades dos graduandos fazerem a articulação teoria e prática.

O trabalho desenvolvido nas quatro escolas participantes tem propiciado vivências nas quais a relação entre a teoria e a prática é demonstrada de diferentes formas, possibilitando ao aluno bolsista reflexões sobre tais relações, na busca de uma práxis de qualidade e transformadora.

Tanto nas duas escolas de Educação Infantil, quanto nas duas escolas de Ensino Fundamental, envolvidas com o subprojeto, a participação dos alunos bolsistas prevê a observação e o entendimento de como ocorrem as relações entre a teoria e a prática. Em encontros presenciais ocorridos mensalmente na Universidade, com a presença de toda a equipe, esse é um dos temas de reflexão constante.

Para os bolsistas o projeto está ampliando as possibilidades de perceberem a indissociabilidade entre teoria e prática. Além disso, se constitui como um espaço coletivo de aprimoramento das questões de compreensão da dimensão política da carreira de professor. A experiência tem sido bastante e rica, pois tem proporcionado aos bolsistas o conhecimento da escola pública real, concreta e contextualizada.

Freire (2011) destaca a importância de propiciar condições aos educandos, em suas relações uns com os outros ou com o(a) professor(a), de ensaiar a experiência, de assumir-se como um sujeito social e histórico, que pensa, se comunica, tem sonhos, que ama e odeia, que acredita. A educação é uma forma de intervir no mundo, ela não é neutra, nem indiferente.

A “reflexão na ação” faz o profissional tomar consciência de sua forma intuitiva e tácita de atuar. Introduce o pensar no fazer. Torna sua ação lúcida, não rotineira, atenta e sensível – como bem expressa uma professora participante de um grupo de pesquisa colaborativa centrada na escola: Passei a sentir-me sujeito de minha prática, pois passei a colocar como objeto de estudo a minha própria ação como professora. “Vejo que a prática cotidiana do professor é um desafio permanente, que resiste a fórmulas

ou soluções prontas. Na realidade é um convite para um ensino criativo, experimental e que permite pesquisa na ação”. (GARRIDO, 2000, p. 10).

Foi unânime nos relatos individuais dos bolsistas, o quanto projeto tem contribuído para a formação deles. Em nosso caso especificamente, muitos são bolsistas do primeiro e do segundo ano da Pedagogia, estes relataram que as disciplinas de Fundamentos da Educação passaram a ter sentido, pois a teoria estava articulada a prática deles, que ainda não teriam a oportunidade de experimentarem a prática pedagógica, pois o estágio inicia no terceiro ano. Assim, duas bolsistas revelaram que se não fosse o PIBID, teriam deixado o curso, pois considerou em sua reflexão que as disciplinas de fundamentos “descoladas” (fala de uma bolsista) das questões reais da educação básica o que contribui mais para afastar o aluno do curso do que aproximar.

No que se refere à participação das professoras supervisoras o projeto busca valorizar sua atuação no sentido delas terem o papel de elo entre os pibidianos e o lócus escola. Freire (2011) se refere à formação como um fazer permanente que se faz constantemente em ação. Com certeza a formação não se dá por mera acumulação de conhecimento, mas pela mediação de muitos envolvidos nesse processo. Além do mais, depende sempre do fator pessoal, do interesse e empenho do sujeito que se forma e que é formado. As supervisoras se sentiram importantes nas reuniões junto à Universidade, pois elas têm a tarefa de acolher os licenciandos bolsistas do PIBID que chegam à escola, promovendo a inserção destes em cada contexto, nas salas de aula onde aprenderão e atuarão juntamente com os professores regentes das turmas. Este trabalho fortalece as relações entre todos os envolvidos, bem como entre escola e universidade, criando cadeias de colaboração e responsabilidade para incluir os graduandos na equipe e garantir uma formação inicial de qualidade.

Este retorno aos bancos universitários “empoderou-as”, pois como elas próprias relataram, estavam passando por um momento de descrença na Educação, e o PIBID veio trazer luz para algumas ações que pareciam solitárias e já sem grande importância. Foi evidente que, para as supervisoras, a possibilidade de reflexão sobre uma espécie de “modelo” para os bolsistas, as fez refletir sobre suas atitudes enquanto educadoras. Nóvoa destaca a atitude como elemento da formação de professores que

correspondem ao “saber-ser” professor, o que para Nóvoa (2009) é algo particular de cada professor e depende da capacidade e habilidade de leitura e compreensão da realidade.

Como exemplo, em diferentes momentos, nos encontros de formação, elas relataram que agora estavam mais atentas ao compromisso social da profissão, pois os bolsistas no cotidiano escolar tinham a oportunidade de relatar que algumas condutas de outros docentes eles não queriam repetir quando profissionais, mas que as supervisoras estavam sendo exemplos que eles poderiam se espelhar. Elas destacaram isto como um fator relevante do projeto que permitiu que elas pudessem refletir sobre a prática, além de se verem como corresponsáveis na formação dos futuros professores.

Em relação às escolas, a implantação do PIBID no primeiro ano deixou em ambas as escolas, uma sensação de que seria mais um projeto, sem de fato acompanhamento. Todavia o grande diferencial do PIBID é a possibilidade de permanente acompanhamento tanto dos bolsistas, bem como a interação com todos os profissionais da escola. Neste sentido as quatro escolas apontaram melhoria no desempenho acadêmico dos alunos e o favorecimento da reflexão sobre as práticas desenvolvidas pela equipe escolar, as quais nem sempre respeitam e valorizam todos os alunos considerando a singularidade de cada um. Por exemplo, na educação infantil há que se melhorar o entendimento da criança, não como um simples aluno, mas como uma criança em desenvolvimento que precisa brincar e vivenciar diferentes experiências educativas, e este brincar deve ser estimulado e significativo e não apenas livre ou dirigido, uma vez que a brincadeira além de ser um direito, favorece o desenvolvimento e aprendizagem de novos conteúdos científicos.

Nas escolas do ensino fundamental, os projetos inovadores permitiram desestruturar os professores que mesmo que não participaram diretamente, no desenvolvimento de alguns dos projetos ao observarem a intenção participação dos alunos, puderem perceber que aquele discurso carregado de impossibilidades, pelas condições atuais, não era totalmente verdadeiro, ainda que a escola tenha toda sua complexidade é possível intervir na realidade que se tem. Uma supervisora em uma das reuniões nas escolas que a coordenadora de área esteve presente, afirmou, “Se nossa



escola atingir a meta em 2015, se deve fundamentalmente a participação dos pibidianos”, ainda que esta fala seja toda voltada para as questões meritocráticas da avaliação externa que não vamos discutir aqui, os pibidianos que lá estavam mencionaram a satisfação de observar alunos que os próprios professores diziam: “estes não vão, são alunos com problemas de diferentes naturezas”, reproduzindo o discurso de imputar o fracasso do ensino quase que exclusivamente ao aluno ou família, se confrontarem e refletirem acerca dos avanços significativos, com aquisição de habilidades previstas no currículo.

Outra questão importante trabalhada pela equipe PIBID nas quatro escolas é a questão da relação com as famílias e com a comunidade. Em relação às famílias insistimos que é necessário buscar o entendimento desse grupo e seu papel na socialização dos indivíduos.

A família é uma instituição de socialização primária na qual a criança vivencia suas primeiras interações sociais, após a superação da simbiose maternal inicial. É nesse grupo social que ela responderá a uma diversidade de expectativas e representações que podem variar desde um projeto de aceção para o futuro até projetos de esperança reduzida e profecias autorrealizadoras de negação de suas capacidades. O fato é que é por meio dessas representações e projetos conscientes e inconscientes, oferecidos pela família, que a criança vai experimentar o primeiro espaço de convivência, que marcará de maneira relevante seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por ser o primeiro espaço social, cultural, afetivo e de acolhimento da criança é que a família reveste-se de relevância e, como tal, tem merecido atenção em documentos legais atuais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o Plano Nacional de Educação (2001). (SAISI, 2010, p. 69)

A família é um constructo social e histórico, não havendo um único modelo ou organização que possa definir o termo. Na contemporaneidade as famílias assumem diferentes estruturas e configurações. Segundo Almeida (1987), a família nuclear burguesa, intimista, formada por pai, mãe e filhos foi o modelo que predominou no século passado e que ainda é uma possibilidade nos dias atuais, mas não é o único, apesar de

“ainda ser o modelo presente em muitas representações que a consideram legítima, correta, estruturada e verdadeira.” (ALMEIDA, 1987, p. 61).

No entanto, um conjunto de fenômenos sociais da contemporaneidade alterou esse perfil nuclear da família e a mesma passou a se organizar de formas diversas, como por exemplo, em torno apenas da mãe, a avó como provedora, as homoparentais, entre outras possibilidades.

*É com este contexto pluridiferenciado de organizações familiares que a instituição educacional vai interagir. Isso exige do educador uma concepção de família flexível o suficiente para não estigmatizá-la e, em decorrência, à criança, quando a realidade não corresponde ao modelo tradicional que habita seu imaginário. (SAISI, 2010, p.70).*

Mais do que buscar compreender as diferentes formações familiares, as instituições escolares e os educadores precisam estabelecer um diálogo profícuo com as famílias, tendo como objetivo projetos coletivos, com intencionalidades convergentes. Quando família e escola falam a “mesma língua” e conseguem dividir significados e representações, o trabalho com as crianças atendidas fica facilitado, uma vez que os esforços se direcionam para objetivos comuns.

Quanto à Universidade, os impactos do PIBID são de caráter imediato e continuado, uma vez que seu desenvolvimento corrobora para o papel social da Universidade no que se refere à formação de professores e interação com a comunidade externa. Receber os professores no espaço do campus e participar efetivamente das atividades das escolas permitem trocas importantes que ecoam, inclusive, na reestruturação de nossos cursos tendo como base a prática e a experiência pedagógica construída neste projeto. O PIBID favorece a permanência do graduando no curso, especificamente do caso da Pedagogia, mais de um bolsista que já tinha pensado em deixar o curso, pela desvalorização da carreira docente, quando teve a oportunidade de conviver no cotidiano da escola e observar as difíceis condições de trabalho dos professores, ficaram sensibilizados e se envolveram no sentido de luta pela mudança da educação em nosso país.

Nas reuniões conjuntas com toda a equipe PIBID, no espaço da Universidade, estudamos temas diversos e realizamos um trabalho que denominamos de formação permanente. Os encontros são divididos em dois

momentos: a) relato das atividades realizadas nas escolas, com reflexão coletiva sobre a práxis empregada e os resultados alcançados e b) estudo de textos sobre um tema determinado.

A questão do desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem é um dos temas que focamos continuamente em nossos encontros, uma vez que acreditamos no papel fundamental da escola para esses processos. Em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, termos imprescindíveis para reflexão sobre o fazer educacional, Becker (2012) aponta que diferentes concepções teóricas e metodológicas, oriundas da Psicologia e da Filosofia, geram diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos na orientação do trabalho docente.

Segundo o autor, é possível pensar o desenvolvimento e a aprendizagem humana a partir de, pelo menos, três grandes grupos de teorias ou concepções: a inatista (racionalista), a ambientalista (empirista) e a interacionista (construtivista). Pensamos que seja possível acrescentar, ainda, outro grupo de teorias que, ainda que reconheça os avanços das concepções interacionistas, se propõe a avançar nas discussões sobre a importância da cultura e do meio sócio-histórico para o desenvolvimento e a aprendizagem: o grupo das teorias histórico-críticas. Este é apenas um dos exemplos de temas trabalhados nas formações permanentes.

No que se refere às dificuldades encontradas na execução do subprojeto podemos citar a instabilidade enfrentada no último ano em relação à permanência ou não do Programa, o que gerou grande ansiedade na equipe do PIBID refletindo em algumas das ações nas escolas. Outra dificuldade, relatada por uma das supervisoras, foi à adesão ao projeto por parte de alguns professores, que ministram aulas de forma mais tradicional, e quando os bolsistas apresentavam algumas estratégias mais participativas, resistiam e buscavam manter a mesma prática já consolidada por eles.

Estamos convictas da importância de todas as reuniões do PIBID, que existiu o compartilhamento das dificuldades encontradas e das vitórias conquistadas pelos bolsistas em cada escola, contribuindo como experiência extremamente valiosa para superação dessas dificuldades. Sabemos que dificuldades sempre irão existir, mas a maioria é para

crescimento tanto do Programa como do desenvolvimento profissional de cada um dos participantes.

## CONCLUSÃO

Frente aos objetivos elencados, avaliamos que as atividades teórico-práticas desenvolvidas no subprojeto foram bem sucedidas, não na sua totalidade, mas como o início de um trabalho planejado para ser realizado em longo prazo, justificando assim a necessidade de continuidade. Vale destacar que as quatro escolas parceiras, diante das incertezas de permanência ou não do Programa, destacaram a importância do projeto para a formação inicial e continuada dos futuros professores e da equipe escolar, valorizando a aproximação da universidade com a escola pública.

Consideramos necessário fortalecer e ampliar uma comunicação ativa com a gestão, coordenação, corpo docente e com os pibidianos, de modo que o PIBID não seja apenas mais um projeto, mas um Programa que possibilite uma nova forma de pensar e desenvolver a formação inicial e continuada de professores em nosso país.

Pesquisas recentes (Gatti; Nunes, 2009; Libâneo, 2010a; Libâneo, 2010b; Libâneo, 2013) buscam esclarecer um dos nós da formação profissional de professores: as dificuldades dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos. (LIBÂNEO, 2015, p. 630).

Acrescentamos um terceiro quesito: conhecer e compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem daqueles para quem se ensina. Acreditamos que a efetiva participação dos nossos licenciandos no PIBID possibilite a construção desses e outros requisitos necessários à formação de professores éticos, competentes e comprometidos com a transformação social.

## REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, A. M. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M. (Org.). *Pensando a família no Brasil*. Da colônia à modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e tempo/UFRJ, 1987.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: BECKER, F. *Educação e Construção do Conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CANDAU, V.M. (Org.). *A Didática em Questão*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo, 2011.
- LIBANEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- SAISI, N. B. Educação Infantil e Família: uma parceria necessária. *Educação: teoria e prática*, v. 20, n. 34, jan.-jun., 2010.