



# **Saberes necessários para o pleno desenvolvimento do educando**

*Rosa Jussara Bonfim Silva*<sup>1</sup>

*Luiz Síveres*<sup>2</sup>

## **Resumo**

Esta pesquisa objetiva desvelar quais saberes, presentes na prática pedagógica, podem favorecer o pleno desenvolvimento do educando. O trabalho faz uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, na educação básica dos anos iniciais, e a relação entre os saberes docentes e discentes na promoção do pleno desenvolvimento do estudante. O trabalho está ancorado, além das diretrizes legais propostas para a educação, na concepção de Síveres, Morin, Freire, entre outros autores. Como recurso metodológico, utiliza-se a análise de discursos, por meio de entrevistas semiestruturadas, que permite considerar o funcionamento do discurso na produção de sentidos, explicitando os saberes e evidenciando as práticas docentes. O estudo apresenta uma análise dos saberes que, do ponto de vista das educadoras, são relevantes para se construir e qualificar o educando em sua plenitude, contemplando os pilares da educação propostos pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Práticas pedagógicas. Desenvolvimento pleno.

## **Abstract**

*This research aims to discover which kinds of knowledge, present in the pedagogical practice, can be favorable to the students' full development. The work is a reflection on pedagogical practices in the basic education of the initial years, and the relationship between the teachers' and students' knowledge in promoting the full development. The work is anchored, besides the proposed legal guidelines for education, by Síveres, Morin, Freire's conception among others. As a methodological resource, it is used utterance analysis, through semi-structured interviews, which allow considering the way utterances work in the production of meanings, explaining the knowledge and demonstrating the teaching practices. This study enables an analysis of the kinds of knowledge which are relevant, from the educators' points of view, to build and to qualify the students in its fullness, contemplating the pillars of education proposed by UNESCO: learn to know, learn to do, learn to live together and learn to be.*

**Keywords:** Teachers' knowledge. Pedagogical practices. Full development.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil, bolsista Capes, especialista em Direito Educacional e professora no Curso de Pedagogia da Faculdade do Noroeste Mineiro (FINOM), Paracatu, MG, Brasil. E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Desenvolvimento Sustentável e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, diretor do Mestrado e Doutorado em Educação e professor de Filosofia na Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF. E-mail: luiz@ucb.br

## 1 Introdução

O conceito de pleno desenvolvimento do educando, apresentado nesta pesquisa, está embasado nas finalidades da educação, descritas no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que defende uma prática pedagógica que carregue em seu cerne saberes essenciais à condição humana.

Aliada a esse conceito, está a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005), que traz a importância de que o estudante não tenha na escola apenas os direitos de aprendizagem dos conteúdos garantidos. Mas, que toda a sua formação seja agraciada por processos de ensino e aprendizagem que visem à expansão da sua personalidade, a conscientização dos seus direitos e deveres por meio de atividades que contemplem o diálogo, a partilha e o cuidado com todos os seres.

Complementando o parágrafo anterior, a Lei 9394 (BRASIL, 1996), que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elucida que a educação tem condições de humanizar e desenvolver no indivíduo, nas suas diversas dimensões, o seu potencial cognitivo, afetivo, cultural, social, dialógico e crítico. Para Pinto (1996), uma aprendizagem significativa perpassa pela democracia participativa em busca de um futuro melhor para todos e não apenas para algumas classes privilegiadas.

Ao direcionarmos o interesse em analisar os saberes da prática pedagógica de educadores da educação básica dos anos iniciais, buscou-se identificar os saberes da prática pedagógica desses educadores, de maneira a compreender a importância do diálogo de saberes na prática pedagógica, relacionado esses saberes e suas contribuições para o pleno desenvolvimento humano.

Os aspectos da pesquisa se inter-relacionam com o objetivo de analisar, de forma dialógica e crítica, a importância dos quatro pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, 2005) aliada à Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, e a Lei 9394/96 que trata das

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta pesquisa se identifica com autores que tratam os saberes, a prática pedagógica, o diálogo e os processos de aprendizagem como meio facilitador da promoção do desenvolvimento pleno do ser humano, bem como do movimento dos educadores em relação às práticas que viabilizem esse desenvolvimento.

O método de pesquisa qualitativo, utilizado nesta pesquisa, teve como instrumento a entrevista semiestruturada, que de acordo com Demo (2012), elucidou que a informação qualitativa não carece ser neutra ou objetiva e, muito menos, manipulada.

Procurando atender às expectativas do trabalho, buscamos na pesquisa qualitativa a imersão no pensamento das educadoras que, segundo Demo (2012), não se pode reduzir o entrevistado em um objeto de pesquisa, mas observar o que não é dito.

Dessa forma, observamos os gestos, o olhar e a linguagem corporal sobre o significado de prática pedagógica para o pleno desenvolvimento humano, de maneira a encontrarmos sentido no que os docentes pensam sobre a humanização nas atitudes em sala de aula e qual significado dão a elas.

Nesse trilhar investigativo, amparamos a pesquisa em teóricos, que se relacionam com o assunto abordado, de maneira que a análise teórica ancorasse nossas hipóteses em um mesmo dizer discursivo, como afirma Maingueneau (1997, p. 105), “É preciso conhecer e compreender o espaço estudado [...]”.

A abordagem teórica, de acordo com Parra Filho e Santos (2011), forneceu todas as informações necessárias para uma sequência de ideias e um amparo bibliográfico necessário ao trabalho de pesquisa.

De maneira que o trabalho propõe caminhos que irão agregar elementos constituidores de uma formação humana mais solidária e que traga, não apenas formação, mas transformação social e humana para nossos educandos e educadores. Para Lefevre; Lefevre (2012, p. 50) [...] “perguntar é interagir” [...], de maneira que os

dizeres discursivos manifestados na entrevista semiestruturada trouxeram na superfície da prática uma análise de um dizer aberto ou apropriado.

De acordo com Bardin (2011, p. 96), “[...] é necessário que se absorva atentamente o discurso do entrevistado [...]”, uma vez que é pela ação apropriadora do discurso que transforma o dizer em sentido e esse, por sua vez, definirá o nível e o caminho da pesquisa.

No desenrolar dessa discussão pedagógica, fez-se relevante, através da pesquisa qualitativa, trazer a discussão sobre como a escola trata as relações humanas e o conceito de desenvolvimento pleno da pessoa, uma vez que, para Devechi e Trevisan (2010, p. 150).

As pesquisas qualitativas surgem para evitar o tecnicismo e o reducionismo, recuperando a subjetividade nos trabalhos de pesquisas na área educacional.

A entrevista semiestruturada, que norteou este trabalho, tratou das questões que surgem entre o que se aprende na escola e o que realmente é urgente nos dias atuais. A técnica da coleta de dados foi feita por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturadas. Os professores foram identificados pela letra E, que indica educadores e com numeração de um (1) a cinco (5), para preservar a identidade dos mesmos.

O critério de escolha dessas profissionais se baseou em dez anos de experiência serviço docente, graduados em Pedagogia ou Normal Superior, terem participado de algum programa de formação continuada docente e estarem atuando nos anos iniciais da Educação Básica. A entrevista enfocou em cinco educadores, sendo um educador para cada ano escolar.

Dentre as doze escolas municipais da cidade de João Pinheiro (MG), escolheu-se a escola municipal Israel Pinheiro - CAIC, por tratar-se da maior escola municipal, que atende um grande número de alunos dos anos iniciais da Educação Básica e por estar localizada na periferia da cidade, onde se localiza um grande número da população carente do município de João Pinheiro (MG).

A investigação partiu da ação pedagógica que ocorre no interior das salas de aula e o preparo do educando para a vida, tendo em vista a concepção do (a) educador (a) sobre as questões do pleno desenvolvimento humano e como o mesmo (a) lida com as contradições que emergem em seu cotidiano docente frente ao recorte sobre o que é esse desenvolvimento e quais práticas pedagógicas favorecem o mesmo.

A verificação dos dados foi ancorada na análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), atendeu às condições de realização da pesquisa, do entrevistado, de como se deu a entrevista, de suas concepções e do meio em que circulam os sujeitos da pesquisa. O que culminou em uma relação dialógica entre a manifestação dos professores e os teóricos abordados no referencial teórico.

A análise qualitativa da pesquisa teve como fator primordial a concepção do que é pleno desenvolvimento humano, na visão do educador, e como suas ações visam à interatividade dos saberes e ao pensamento voltado para a aprendizagem dialógica.

O trabalho de análise buscou investigar, por meio dos discursos dos professores, a concepção de pleno desenvolvimento humano na educação e suas práticas pedagógicas, conforme afirma Bakhtin (1997, p. 144) “É preciso, em primeiro lugar, não crer ou ter esperanças nele, mas aceitá-lo em seus valores; é preciso não estar com ele e nele, mas fora dele”. Para o autor, todo discurso é orientado para um objeto já constituído por discursos de outrem, para um já dito e uma resposta antecipada, para os interlocutores a maior questão é deixar que o entrevistado sinta-se livre da interferência do entrevistador e que esse se enquade numa posição exotópica, se abra para a fala do interlocutor, de forma observadora e não interfira nos discursos. Para Bakhtin (1988, p.113) “[...]toda palavra comporta duas faces”.

Por meio da análise discursiva, foi possível interpretar o que os educadores trazem de subjetivo em suas falas que, segundo Bakhtin (1997), a concepção de linguagem discursiva deverá considerar o discurso como uma prática

social e, portanto, uma forma de interação.

Nessa temática, buscamos relacionar os discursos e suas práticas, o que para Morin (2011a), essa reflexão possibilita estabelecer relações mútuas e as influências entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Ao considerar a abordagem da análise do discurso de acordo com Bakhtin (1997), foi possível compreendermos e defrontarmos a diversidade dos discursos docentes dentro da mesma questão.

Apesar da diversidade dos pontos de vistas dos educadores, foi possível identificar uma relação dialógica entre eles. O que nos possibilitou uma maior concepção dos saberes docentes e de que forma estes saberes contribuem para o pleno desenvolvimento do educando.

A pesquisa foi realizada na cidade de João Pinheiro, fundada em 1911, que se situa no noroeste de Minas Gerais, tendo como base econômica a agricultura e a pecuária e seu bioma principal é o cerrado. Esse município conta com uma população estimada em 45.260 habitantes, de acordo com o censo de 2010.

## **2 As finalidades da educação e o pleno desenvolvimento do educando**

Ao fazermos um recorte sobre as finalidades da educação, elegemos uma das finalidades asseguradas na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...].

Essa finalidade está presente também no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que mostra que o pleno desenvolvimento do educando e se baseia em perceber o ser humano como um ser ecológico e social.

Para a UNESCO (2005), as finalidades da educação estão em perceber que, toda sociedade tem em sua cultura marcas espirituais, materiais, intelectuais e afetivas, e essas marcas determinam os modos de vida, as maneiras de

viverem juntos, os sistemas de valores e as tradições. Portanto, entender a cultura e os valores intrínsecos da comunidade são indispensáveis para que se possa proporcionar o pleno desenvolvimento do educando nas escolas.

Tendo em vista que o objeto de estudo é entender como a educação pode contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, as definições de pleno desenvolvimento humano trazem a concepção de uma educação integrada que seria aprender e fazer, partindo da informação, conjugando com a formação e sintetizando com a ação, aliando a teoria e a prática, o pensar e o questionar do porquê vivemos neste mundo, o que fazemos nele e o que podemos acrescentar tanto em nosso trabalho intelectual, quanto em nossa vida social e emocional, para que possamos agregar valor à existência humana.

A formação plena do ser humano se dá dentro das escolas e por todo espaço social. A aquisição do conhecimento, de acordo com Síveres (2012), passa pelo saber (a aquisição dos conhecimentos científicos, sociais, culturais e humanos) e também pelo sabor que é a maneira como esses conhecimentos são trabalhados nas salas de aulas, o que significa que para aprender melhor, necessariamente é preciso ensinar melhor, o ensinar com sabor, com emoção, não restringindo apenas a um conhecimento mecânico, mas dialógico e dinâmico.

É preciso reduzir a distância entre ensino aprendizagem e o desenvolvimento pleno do ser humano, o que, segundo Piaget (2011), seria dizer que o direito à educação é simplesmente o direito que todo ser humano tem de desenvolver todas as suas potencialidades. Por isso, no processo de ensino aprendizagem já está contemplado o pleno desenvolvimento do educando, quando a escola tem em sua missão, não apenas formar os sujeitos, mas transformar mentes, contribuindo efetivamente para uma sociedade mais justa, mais pacificada e menos desigual.

A educação para um pleno desenvolvimento do ser humano começa na percepção do outro e do seu meio através do diálogo e da interação de saberes, tendo em vista que essa ação

é absolutamente indispensável à convivência humana. Por isso, não é ser apenas um ser no mundo, mas ter uma presença no mundo, presença que transforma, ampara, liberta, que apresenta possibilidades, harmoniza e amplia os saberes.

É preciso atentar para a necessidade de uma relação de interdependência entre o que a educação trabalha na formação do sujeito, relacionando com o outro, com o meio ambiente, a vida social e os problemas da sociedade de forma que a humanidade tenha na escola um aporte para orientar criticamente os sujeitos aprendizes com objetivo de fazer do momento de ensino e aprendizagem, além de um ato de amor, um espaço de realização humana, de troca, de construção e de reconstrução, numa perspectiva emancipadora, onde a inserção é para todos e onde todos possam explorar as esferas do conhecimento, percebendo a singularidade e a pluralidade.

De acordo com Síveres (2006, p. 143), “A educação precisa ser reinventada em cada momento histórico”, uma vez que tudo muda a todo o tempo, para tanto, é preciso refletir sobre as ações docentes, bem como o processo de interligação de saberes que englobam as múltiplas realidades. É na busca do compreender a vida que se baseia a formação humana, e a escola é parte fundamental nesse processo.

A educação deve contextualizar a compreensão do processo de construção de uma visão heterogênea de sala de aula, de forma que todos possam compartilhar saberes e mostrar a diversidade de ideias acerca do contexto social, econômico e ecológico em que vivemos. Segundo Moraes (2012), para que possamos reconstruir os diálogos criativos entre educação, indivíduo, sociedade e natureza com a realidade vivida, deve se buscar a conscientização da importância de cada ser para a sociedade e para o planeta.

Os saberes que favorecem o pleno desenvolvimento humano devem partir da forma de pensar e de transformar o conhecimento em práticas educativas que possam contribuir para com a sociedade, diminuindo a violência, as desigualdades e a exploração dos recursos naturais para que todos os seres possam usufruir das dádivas da terra.

### **3 Análise dos discursos dos saberes da prática docente**

As categorias selecionadas para a análise de dados são: a identificação dos saberes da prática pedagógica dos educadores; a compreensão da importância do diálogo de saberes na prática pedagógica; e os saberes necessários ao pleno desenvolvimento do educando.

A partir da grande relevância do papel docente na educação do século XXI, a primeira categoria discute e identifica os saberes da prática pedagógica dos educados. De maneira que, segundo Saviani e Duarte (2010, p. 422), “A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais”. Isso é, os educadores em seu exercício docente transcendem da mera metodologia, para uma prática pedagógica permeada de saberes diversificados que englobam sua vivência.

A dialógica desses saberes é compreendida na segunda categoria como uma prática contextualizada entre os saberes. O que para Saviani e Duarte (2010) seria a comunicação entre educandos e educadores que legitimam a educação e promovem a formação humana.

Com referência à terceira categoria, trazemos os saberes necessários ao desenvolvimento pleno do educando. Essa terceira categoria, culmina nos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (2005), de maneira que cada dizer docente eleve um dos pilares. Concretizando que, os saberes praticados no cotidiano docente, potencializam o educando no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, consequentemente, a aprender a ser uma pessoa melhor e um ser humano mais consciente do seu papel no mundo.

As categorias aqui discutidas caracterizam a dinamicidade docente e a complexidade existente no cotidiano educacional. Para Freire e Horton (2009, p. 149), “Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia”. Assim, quanto maior o leque de saberes, a abertura para o diálogo, o respeito às

particularidades, maior será a formação plena do educando. Tendo em vista que a educação não se faz apenas em quatro paredes, mas em todo espaço da sociedade.

### 3.1 Os saberes da prática pedagógica dos educadores

A primeira categoria analisada teve como objetivo compreender quais saberes de acordo com os educadores, agrega à prática pedagógica e ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa categoria, os discursos dos educadores trazem a importância dos saberes na prática educativa, bem como quais saberes são importantes e como esses saberes dialogam com a prática pedagógica em sala de aula.

É possível identificar concordâncias e discordâncias entre os discursos docentes no decorrer das categorias, haja vista que a singularidade docente está presente em cada tópico discursivo. Silva, Hall e Woodward (2006, p. 101) afirmam que “[...] educar significa introduzir a cunha da diferença, [...] acolher o outro como o outro”, para que possamos perceber que cada um deve exercer sua particular dade, sua essência humana.

Interessante destacar que a concepção das educadoras entrevistadas sobre o “saber”, apresentou uma representação concreta de algo aprendido e vivenciado. Segundo Demo (2011), o professor necessita da teoria para a melhoria da sua prática pedagógica.

Outro aspecto, que merece ser abordado, é o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e as educadoras. Na perspectiva de Bakhtin (1997), a linguagem deve ser entendida como um código de ideologias, que se constitui pelo meio social. Dentro dessa lógica, o fato da pesquisadora fazer parte do mesmo contexto educacional das interlocutoras parece ter contribuído, para que a relação tornasse dialógica e, ao mesmo tempo, concreta.

Segundo a educadora 1, o maior saber dentro da prática educativa deve ser o conhecimento, e esse deve estar presente em toda a manifestação da prática pedagógica. Analisando a fala dessa educadora, é possível perceber que os saberes

ainda são vistos como um conhecimento adquirido pela ciência, conforme a seguinte afirmativa:

A nossa moeda é o conhecimento, nós professores temos que saber bem da nossa função e da grande responsabilidade que é ensinar. O sistema hoje determina que temos que trabalhar certos conteúdos. Trabalho os conteúdos determinados e sigo a matriz de referência. Mas, muitas das vezes, não estamos preparados. Para ser bom professor é preciso ser um aluno aplicado. (E<sub>1</sub>).

De acordo com Demo (1996, p. 16), “A educação necessita de conhecimento, para poder tornar-se fator de inovação, e conhecimento precisa de educação, para tornar-se intervenção ética”. Conforme afirma o autor, a unidade entre educação e conhecimento possibilita uma dimensão ampla entre emoção e razão, para que se possa atingir com plenitude o educando. Porém, estamos vivendo atualmente um processo de fragmentação entre educação e conhecimento, tal fato se deve ao foco apenas no conhecimento de conteúdos no processo educativo.

Dentro dessa perspectiva, a relação entre a formação dos educadores e a prática pedagógica apresenta atualmente uma grande necessidade de conjugação entre as competências, habilidades e a formação humana. Conforme afirma Morin (2010, p. 89), “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”. O que traduziria no aprender a conhecer, a entender o conhecimento não apenas como aquisição científica, mas a valorização do conhecimento cultural.

Na manifestação da educadora 2, a mesma traz a didática como um grande saber, para a educadora, “[...] não basta ter conhecimento, mas é preciso saber manifestar esse conhecimento, para que o educando aprenda”. Aliando o discurso da educadora ao pensamento de Rios (2010, p. 61), “O bom ensino será, então, estimulador do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades”. Nessa manifestação, é destacado o aprender a fazer como saber, representado pela maneira em que o conteúdo é trabalhado na sala de aula, o que irá, de certa maneira, conduzir uma aprendizagem mais ou menos satisfatória.

Dentro do alinhamento discursivo da educadora 1 e da educadora 2 é elucidado certa concordância entre os pilares aprender a conhecer e a fazer. Já o que tange a real função do conhecimento dentro da prática pedagógica, é apresentado pela educadora 2 questões de inefficiência, devido ao despreparo docente, o que se complementa pelo discurso da educadora 1, que também elucida essa inaptidão do trabalho de alguns docentes. Cabe ressaltar que o comprometimento dos educadores deve perpassar pela qualificação profissional, uma vez que, para Freire (2008), a incompetência profissional pode desqualificar a autoridade do educador.

Nesse discurso, a carga do manejo de classe e o exercício de uma prática pedagógica responsável é bastante explícito. Na perspectiva de Rios (2010, p. 52).

[...] é importante ir além da metáfora da semeadura e descobrir no ensino sua função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura.

Para o educador 2 (E<sub>2</sub>) “[...] ser professor é preciso conseguir fazer com que o aluno aprenda [...]”, nessa construção, está implícita a necessidade de um perfil docente marcado pelo comprometimento com o ato de educar.

De acordo com essa educadora, “[...] tem professor que vê a sala de aula como um bico, não busca melhorar sua didática. Não trabalha materiais concretos, sequência didática. Sabem muito, mas para eles[...]”. Para Pimenta (2010), a reflexão sobre a prática pedagógica ainda é precária, a autora enfatiza a necessidade da consolidação de um direcionamento do ensino.

De maneira que, argumentar sobre a prática pedagógica por meio da dimensão dos parâmetros metodológicos é sem dúvida pertinente, tendo em vista que o ato de educar requer uma dinâmica sistematizada e com intencionalidade de ações, porém a visão não deve ser apenas do ponto de vista metodológico, mas relacionar com a vida.

A educadora 3 trouxe o amor, a simpatia e a humildade como saberes básicos na sala de aula. No dizer discursivo dessa educadora, o aprender

a ser se manifesta com muita propriedade. Do ponto de vista de Boff (2003), a educação deve proporcionar um cuidado maior para todos os seres. Concordando assim, com a manifestação da educadora 3, uma vez que cuidado é, por assim dizer, uma manifestação do amor.

Contrapondo as educadoras 1 e 2 com a educadora 3, é possível perceber uma carga de racionalidade maior nas duas primeiras educadoras que é elucidada pelos pilares aprender a fazer e a conhecer, em detrimento à terceira que traz o aprender a ser como é explicitado na afirmativa: “[...] para ser professor, tem que amar o que faz e ser simpático com a família, praticar a humildade e reconhecer que erramos [...]” (E<sub>3</sub>).

Para Freire (2008, p. 123) “[...] o professor não é uma figura estranha que caiu do céu por acidente [...]. Por outro lado, estão os pais que detém a influência sobre os filhos. Nesse sentido, o processo educativo abrange não apenas o cunho metodológico, mas variáveis situações de aprendizagem que irão influenciar, ao longo da vida, tanto o educador quanto o educando.

Hoje, lidamos com crianças que sofrem abusos, que apanham, que trabalham, que se drogam e prostituem. Em minha prática, trabalho os conteúdos, mas tento aliar a teoria com a vida real da minha classe, pois se não houver atividades significativas, não haverá aprendizagem. Se a gente não amar o que faz, não vamos perceber isso. E essa criança vai ficar indo, de um ano para o outro, sem ser percebida. (E<sub>3</sub>).

Para a educadora 4, a acolhida, o conhecimento e a solidariedade com a família e com o educando fazem o que a prática educativa se torne prazerosa e significativa. Nesse discurso, o aprender a viver juntos é evidenciado, de maneira que, do ponto de vista de Batalloso (2012, p. 151), “[...] ensinar é compreender a condição humana”. A educadora 4, ao ser questionada como ela manifesta esses saberes, ela disse que busca sempre estar junto de seus alunos e das famílias, como forma de tentar trazer à participação de maneira atuante.

Contrapondo os discursos das educadoras 3 e 4, é perceptível uma carga emocional, aliada

a uma busca por parceria familiar que aos olhos dessas educadoras são fatores determinantes no processo de aprendizagem. Nesses dizeres docentes, os pilares aprender a ser e a viver juntos dialogam e se complementam.

O maior saber é sim o conhecimento, mas ele sem solidariedade por parte do professor e parceria com toda a comunidade não fará muita coisa. Mesmo com muitas dificuldades encontradas, busco atividades interessantes, com jogos, músicas e até bate papos. Os nossos alunos precisam do conhecimento, mas também precisam de momentos de conversas, de solidariedade e da acolhida da escola. (E<sub>4</sub>).

Dessa maneira, o resgate da cidadania, por meio da vivência prática, das diretrizes que permeiam nosso meio social, do ideológico e educativo configura como meio norteador na construção dos saberes que irão integrar todas as situações do processo de formação humana. Conforme afirma Morin (2011b, p. 53), “A linguagem humana não responde apenas a necessidades práticas e utilitárias. Responde à necessidade de comunicação afetiva”.

A educadora 5, trouxe o conhecimento como o grande saber aliado ao dinamismo e à paciência. No discurso dessa educadora, foi possível perceber a preocupação com a indisciplina e a falta de manejo para se chegar até ao aluno. Isso fica bem elucidado nesse trecho da entrevista que relata o seguinte: “[...] mas hoje, nosso trabalho não é apenas trabalhar conteúdos, mas lidar com a falta de compromisso dos alunos [...].” (E<sub>5</sub>).

É certo, pois, que grande parte dos problemas que enfrentamos, hoje, é a falta de limites nas salas de aula. De acordo com Freire (2011a, p. 229), “Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema”. Nesse dizer da educadora 5, é manifestado o aprender a ser como forma de aproximação entre educador e educando e também o aprender a fazer dentro desse novo contexto, no qual a escola está inserida.

É possível perceber a angústia das educadoras com relação à indisciplina discente, porém é importante destacar, segundo Freire

(2011a), que sem esse contato entre educador e educando no processo aprendente, não há a possibilidade desses educandos terem acesso, de fato, aos seus direitos e deveres constituídos por meio de uma ação dialógica. Assim, o aprender a fazer só será possível pelo reconhecimento do aprender a conhecer.

Nesse sentido, o educador, além de conhecimentos necessários ao ato educativo, precisa saber desvendar as situações ocorridas com os sujeitos aprendizes, buscando compreender os fenômenos que influenciam o processo educacional, o que pode ser elucidado no trecho abaixo:

O professor tem que ter conhecimento, estar em constante aperfeiçoamento. Ainda temos muita necessidade de aprender a lidar com esses alunos de forma que eles aprendam e que gostem da escola. (E<sub>5</sub>).

A prática pedagógica depende da realidade política, cultural, histórica e social dos educadores e dos educandos. De maneira que se leve em conta também os valores institucionais, uma vez que o processo de ensino aprendizagem decorre de variados indicadores estruturantes do processo educativo, conforme afirma Pinto (1996, p. 123) “A arte de educar os homens é inseparável da arte de governá-los”.

Essa primeira categoria identificou familiaridade entre os discursos das educadoras 1 e 2 na questão de racional do conhecimento, o que evidenciou os pilares propostos pela UNESCO (2005), aprender a conhecer e aprender a fazer. Há muita familiaridade nos discursos das educadoras 3 e 4, na questão emocional da prática pedagógica, com relação à manifestação dos pilares aprender a ser e a viver juntos.

Sobre o ponto de vista da prática pedagógica aliada à identidade docente, a educadora 5, foi a que com maior ênfase conseguiu se aproximar dos discursos das outras quatro educadoras, e evidenciar os quatro pilares da educação nacional propostos pela UNESCO (2005). Haja vista que ela trouxe, no dizer discursivo, a rationalidade do conhecimento que seria o aprender a fazer, aliado ao trato pedagógico, que seria

o aprender a conhecer, a dialogar, como meio norteador da convivência. Isso eleva o aprender a viver juntos e dar relevância ao respeito à singularidade discente e docente no processo de aprendizagem que contempla o aprender a ser.

A análise dessa primeira categoria trouxe a necessidade de um educador com uma boa formação teórica metodológica, aliada à postura solidária e o dinamismo. No que tange a formação do educador, de acordo com Síveres (2010, p. 108), “[...] acolhe a tradição, projeta a inovação [...]”, traz a percepção da realidade, a visão da pluralidade e o entendimento da singularidade.

Emerge daí, a reflexão acerca da concretização e aplicabilidade desses saberes considerados necessários à prática pedagógica, bem como a complexidade do processo de ensino aprendizagem, a aplicação dos conhecimentos de maneira significativa e a estruturação da relação entre educador e educando. Do ponto de vista de Severino (2007, p. 201), seria “[...] desenvolver um esforço de compreensão e de significação da realidade humana na sua realização nesse momento histórico da contemporaneidade”.

Dessa forma, segundo Crema (2012, p. 233), “O que realmente urge é uma pedagogia da compreensão humana”. De maneira que, para ser um bom educador, faz-se necessário os saberes inerentes à sua própria construção humana, desenvolvendo o senso de empatia, partilhando a democracia, construindo uma didática participativa e transdisciplinar, sem perder sua identidade de mediador dos processos de ensino aprendizagem.

### 3.2 Compreendendo a importância do diálogo de saberes na prática pedagógica

A segunda categoria trouxe o diálogo dos saberes na prática pedagógica que se caracteriza pela manifestação dos saberes de forma transdisciplinar, ou seja, ações que contrapõem e ao mesmo tempo se complementam no cotidiano educacional. Conforme afirma Freire (2011a, p. 85) “[...] a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”.

Foi possível observar nesta categoria, certa descrição metódica presente nos dizeres docentes, sobre a importância de valorizar a cultura do educando como estratégia pedagógica. Segundo Habermas (1989), as ações não podem ser apenas orientadas em prol de um sucesso ou mesmo por um agir único. Mas a ação comunicativa deve partir da compreensão mútua e consensual de todos os sujeitos envolvidos no processo aprendente.

Merece lugar de destaque a mediação compartilhada de saberes como o diálogo e a participação no processo de aprendizagem, conforme afirma a educadora 1 “[...] os saberes que os alunos trazem da sua casa, da sua família são importantes, pois irão nos ajudar no cotidiano escolar. É preciso compreender a vivência dos alunos. [...] um dos saberes que eu mais exerce é o diálogo”. Na perspectiva de Síveres (2006, p. 213), “[...] o diálogo é uma disponibilidade para respeitar o processo de cada educando”.

Por outro lado, percebemos o contexto educacional como espaço de ensino em um contexto voltado muitas vezes apenas para a didática, o que influencia ou pode limitar a apropriação de novos saberes. Como afirma Síveres (2006, p. 213), “[...] a manifestação do diálogo não deve ser dada apenas na esfera do conhecimento”. Essa constatação parte da seguinte afirmativa da educadora 2.

[...] no meu entendimento, os saberes dos alunos são muitos importantes. Mas acredito que tudo tem sua hora na rotina educacional, para que não se fuja muito do ensino-aprendizagem.

Pela perspectiva de Demo (2011, p. 140), “Teorias não são feitas para serem veneradas, mas para serem indefinidamente reconstruídas, tendo como prova dos nove a aprendizagem do aluno”. De modo que possamos reinventá-la, tendo como ponto de partida a vida dos nossos educandos e nossa própria vida.

Contrapondo a análise discursiva da educadora 1 e 3 com a educadora 2, percebe-se que há discordância, uma vez que as educadoras 1 e 3 partem da importância do diálogo e da participação, já a educadora 2 vê esse manifesto

como uma “quebra” de rotina, conforme afirma Teixeira (1999), a escola precisa ensinar a reflexão, para que o educando possa participar ativamente da vida em sociedade.

As apropriações que a educadora 3 faz denota que os saberes que permeiam a sua sala de aula e é manifestada pela cultura que os educandos trazem e agregam aos conhecimentos escolares. Para Faure (1974), é preciso haver uma integração dos contextos formais e informais de aprendizagens, para que o processo educativo se torne envolvente. Contudo, é possível identificar o diálogo entre os saberes, tendo em vista que a racionalidade trazida pelo aprender a fazer, o comprometimento manifestado pelo aprender a conhecer, a empatia elucida no aprender a viver juntos e a relevância da identidade humana no aprender a ser, traduz e conduz a um desenvolvimento pleno do indivíduo.

De acordo com educadora 3, um dos saberes que ela mais valoriza é a participação da turma no processo de construção da aprendizagem, conforme afirma Dalbosco (2006, p. 50).

A compreensão, enquanto núcleo constitutivo do ser humano, só pode ser apreendida como procedimento humano constituído pela linguagem que se manifesta pelo diálogo e pela palavra viva.

Essa manifestação do autor é complementada pela seguinte afirmação da educadora 3, “[...] todos os dias busco envolver meus alunos, partindo da realidade deles. [...] não vejo como perda de tempo esse diálogo, afinal estamos lidando com seres humanos que precisam também ser reconhecidos [...].” Nesse dizer discursivo, os pilares propostos pela UNESCO (2005) se evidenciam e dialogam.

Pode-se considerar, portanto, que a educadora 3 traz em sua essência a valorização cultural, manifestada pelo diálogo como meio constitutivo do processo de aprendizagem, discordando, assim, com a educadora 2, que demonstra preocupação com o tempo dedicado ao ensino aprendizagem. Mesmo dentro dessa discordância, é possível evidenciar que um saber complementa o outro. Haja vista que o educador deve fazer uma

conjugação de processos, para que se construa uma dinâmica relacional, tanto de conhecimento científico quanto cultural na sala de aula.

A entrevista da educadora 4 chamou a atenção para o fato da empatia, que seria o aprender a viver juntos, uma vez que a mesma coloca que o ato de se colocar no lugar do outro é importante no processo de ensino aprendizagem. Conforme a educadora 4 destaca “[...] um dos saberes que julgo importante é o conhecimento e a empatia”. Para Rogers (1984), empatia é perceber o marco de referência do outro, de maneira que se perceba o sentimento do outro com a consciência de que esse sentimento pertence ao outro. Nesse diálogo de saberes está evidente o aprender a viver juntos e o aprender a ser como promotores do processo de aprendizagem.

Desenvolver a atitude de empatia, tanto no educador quanto nos educandos, é um recurso que possibilitará a todos a percepção do reconhecimento das necessidades de cada um no processo aprendente, bem como desenvolver maneiras de ajudá-lo no processo de aprendizagem, o que se evidencia na seguinte afirmativa:

A prática pedagógica, aliada ao reconhecimento do educando como agente de transformação, nos ajuda, enquanto educadores, a fazer o nosso trabalho com maior significado. O perfil dos alunos, hoje, requer um maior dinamismo docente. [...] não podemos mais ir para a sala de aula, apenas com o conhecimento específico, mas com o conhecimento de mundo também. (E<sub>4</sub>).

No discurso da educadora 5, ficou evidenciado um dos quatro pilares propostos pela UNESCO (2005), que seria o aprender a aprender, a educadora destaca que para ela, um dos saberes necessários para a prática docente é a disposição em aprender sempre. Pela ótica de Freire (2011b), estudar é uma maneira de recriar e de reescrever a vida. Tal ponto mostra que o estar aberto a aprender é também pensar a prática pedagógica e suas várias faces.

A afirmativa da educadora 5, quando a mesma coloca a necessidade de aprendermos sobre a vida dos educandos, nos remete que a escola precisa desenvolver essa necessidade de aprendizagem,

o que, para Morin (2010, p. 53), “[...] o aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez”. É na escola que se deve emergir a sede pelo conhecimento, não apenas científico ou escolar, mas conhecimento da vida dos sujeitos aprendizes que seria a conjugação do aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

Hoje, vivemos em um mundo muito difícil, onde ninguém se interessa pela vida do outro [...] para intervir e ajudar. Estamos carentes de pessoas que queiram realmente fazer a diferença na educação. Tudo está muito difícil. (E<sub>5</sub>).

Diante das afirmativas elencadas pelas educadoras 4 e 5, é possível afirmar certa consonância discursiva, tendo em vista que ambas levantaram a necessidade de perceber o educando em suas particularidades, o que ressalta também Rios (2010, p. 131).

Ora, ser professor, seria rigorosamente trazer uma contribuição à descoberta do mundo pelos alunos, é proporcionar crescimento e alegria com a construção e a reconstrução do conhecimento.

Nessa segunda categoria, o eixo delineador foi a necessidade do diálogo de saberes para a promoção do ser humano. Para Assmann (2011, p. 235).

O tempo institucional deveria estar sempre a serviço de um clima institucional que estimule a sincronização entre tempos cronológicos e tempos vivenciados.

O educador, ao saber lidar com o cotidiano educacional de forma disposta, possa proporcionar condições, para que o educando, por meio da experimentação dialógica, construa os seus conhecimentos.

Diante das colocações discursivas das educadoras, acentua-se a possibilidade de um estreitamento das relações entre educadores e educando, para que se funda, de acordo com Rios (2010, p. 136),

[...] a necessidade de um diálogo de saberes que se encontram na ação docente, a revisão de conteúdos, de métodos, de processos avaliativos, apoiada em fundamentos consistentes.

Conforme afirma Batalloso e Moraes (2012, p. 250), “Os processos de formação devem reconhecer a multidimensionalidade do sujeito aprendente e de sua realidade [...].” É relevante que o processo ensino aprendizagem não apenas traga conhecimentos teóricos, mas o crescimento pessoal, uma vez que não haja dicotomia entre o saber cognitivo e o saber vivencial, e que o espaço escolar seja mais do que um momento retilíneo na vida dos sujeitos, mas um arcabouço articulado com todas as capacidades dos sujeitos.

### 3.3 Os saberes necessários ao pleno desenvolvimento do educando

O destaque na terceira categoria, traz a possibilidade de perceber quais saberes podem favorecer o pleno desenvolvimento do educando por meio dos discursos das educadoras, a partir de suas práticas e quais saberes, do ponto de vistas das entrevistadas, são necessários para o pleno desenvolvimento do educando. Aqui, elucidamos um recorte da Constituição Federal em seu artigo 205 (BRASIL, 1988), que trata do desenvolvimento pleno do ser humano.

Para Faure (1974), a formação humana é um processo amplo e contínuo, para tanto, a proposta educacional deverá considerar a carga cultural, social, histórica e subjetiva, tanto do educando quanto do educador. Os saberes da prática pedagógica que favoreçam o pleno desenvolvimento do educando, deve emergir, tanto das ações metodológicas quanto das vivências cotidianas.

No exercício do agir docente e na construção do conhecimento discente, manifesta-se o arcabouço histórico de cada ser aprendente. Para Batalloso (2012, p. 155), “A educação deveria ser compreendida como um inacabado e permanente processo de autoconhecimento e de autoinvestigação externa e interna”, para que assim, possibilite o surgimento de outros saberes que irão se complementar e, processualmente, irão dar outras importantes significações ao desenvolvimento humano.

Tanto a Constituição Federal, em seu artigo 205, (BRASIL, 1988), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 2º, trazem

que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao tratarmos do pleno desenvolvimento do educando, estamos alicerçando, além das diretrizes legais, nos quatro pilares da proposta pela UNESCO (2005) para a educação. Um dos princípios defendidos nesta pesquisa é o aprender a ser como âncora dos outros três pilares, haja vista que, segundo Rogers (1984), o processo de aprendizagem poderá agregar maior criatividade, dinamicidade e conhecimento ao educando, a partir do momento em que o foco seja o ser, a pessoa.

Na busca de identificarmos o processo aprendente, centrado na pessoa, a educadora 1, afirmou, no decorrer da entrevista, que “[...] no mundo de hoje, a formação ética do aluno é importantíssima [...]”. Propusemos, como meio de interagirmos mais na questão, que ela explicasse o porquê da afirmação “em um mundo de hoje”.

A educadora 1, colocou-nos que

[...] a educação não é apenas na escola, mas muitas coisas que, antigamente, eram obrigação da família, ficaram para a escola. A instrução é o papel da escola.

Segundo Rios (2010, p. 55), “Não se pensa o ensino desconectado de um contexto”. Precisamos superar a fragmentação e buscar uma visão da totalidade, o educando que está, naquele momento, no espaço escolar, é o mesmo sujeito com suas angústias e sonhos de quando está fora daquele espaço.

Conforme afirma Rios (2010, p. 58), “A relação pedagógica é, sem dúvida, uma relação privilegiada, uma proximidade específica”. Segundo a educadora 1, a escola não poderá mais apenas instruir que seria cumprir o seu principal papel. E, completou, afirmando que a violência está também nas escolas. Esses pontos levantados comprovam a necessidade de uma reconstrução social da escola, haja vista que, de acordo com Freire (2008), o espaço educacional precisa se embeber da realidade, para que o conhecimento atinja seus objetivos.

Assim, a escola deve atender o sujeito de maneira que o prepare para lidar com essas adversidades sociais de forma mais humanizada. Para Delors (2012, p. 202), “É preciso ter coragem de pensar em escala planetária, de romper com os modelos tradicionais e mergulhar, decididamente, no desconhecido”. E, com isso, trazer para o espaço escolar as reflexões sobre os problemas da sociedade, de maneira que, juntos, comunidade e escola, possam repensar o seu papel no mundo.

Ao ser questionada sobre quais saberes seriam necessários para o desenvolvimento pleno do ser humano, a educadora 1 reafirma seu discurso anterior, completando com a seguinte assertiva: “[...] procuro em minha prática trabalhar o saber respeitar para ser respeitado. Nossos alunos estão sem limites e isso prejudica o aprendizado”. (E<sub>1</sub>).

Para Delors (2012, p. 55), “Deve-se objetivar um sistema que combine as vantagens da integração e o respeito pelos direitos individuais”. Contrapondo o discurso da educadora com a afirmativa de Delors, é possível perceber a grande preocupação, por parte dessa educadora, com as questões de convivência entre os educandos. Esse fator é compreensível, uma vez que, essas variáveis repercutem no processo de ensino aprendizagem, porém não podemos, portanto, deixar de apontar que a formação cidadã reflete no processo aprendente e, consequentemente, em sua formação plena.

Para a educadora 2, “[...] formação da personalidade é um ponto crucial, para que o aluno se desenvolva plenamente”. Dentro desse discurso, o aprender a ser fica evidenciado como promotor do desenvolvimento pleno do educando. Nessa afirmação, a educadora 2, aborda um ponto importante e diferente dos discursos anteriores, tendo em vista que ela traz a necessidade do reconhecimento do eu e da singularidade.

Ao ser indagada sobre esse trabalho na sala de aula, a educadora coloca a sobrecarga de trabalho como um fator que dificulta a exploração da singularidade como saber, “ Talvez se tivéssemos mais tempo com atividades menos repetitivas

poderíamos fazer um trabalho melhor". (E<sub>2</sub>).

Nessa assertiva, a educadora 2 demonstra um certo desânimo com relação ao seu objetivo docente, o que se complementa com a afirmativa de Perrenoud (2002, p. 137), "Não há pior obstáculo para a lucidez que a certeza de estar constantemente lúcido".

Entretanto, há algo em comum nos discursos das educadoras que retrata bem esta última categoria. As próprias educadoras tomam pra si a consciência de pertencimento, tanto dos êxitos quanto dos problemas da educação, essa percepção é manifestada na afirmativa da educadora 3, ao dizer que, "[...] é preciso exercitar em nossas salas de aula o respeito pelo outro e a solidariedade [...]".

A solidariedade para Boff (2003) é, por assim dizer, uma busca coletiva, uma maneira cooperativa de pensar e de humanizar a vida. A educadora 3 afirma que, em toda parte, precisamos ser solidários, principalmente, no espaço escolar. Para ela, o conhecimento não basta, é preciso ter sabedoria e reconhecer o outro como irmão. Do ponto de vista dessa educadora, a postura solidária se faz relevante no espaço educacional, uma vez que, é na escola que surgem as mais variadas manifestações sociais.

A educação entendida como o desenvolvimento das potencialidades de todos educandos, traz a necessidade de um pensamento reflexivo, haja vista que, de acordo com Síveres (2006, p. 220), "[...] a formação pessoal e a transformação social são elementos integrados e inerentes a um processo educacional que se propõe estar comprometido socialmente". Por tanto, uma educação voltada para a formação plena do ser humano, deve levar em conta todas as contradições sociais em que estão inseridos os sujeitos aprendentes.

No discurso da educadora 4, a mesma coloca que a formação plena do indivíduo inicia na família, no seu meio social. A escola passa a ser a continuidade dessa formação, de modo que essa educadora traz a participação familiar como elemento essencial no processo de aprendizagem. A afirmativa da educadora é complementada, conforme Morin (2011b, p. 36), "[...]

a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global". De maneira que a relação escola e família sejam fundamentadas no princípio da solidariedade participativa.

Dentro do mesmo dizer discursivo, a educadora 4 retoma sua angústia, diante da ausência de participação familiar, trata a indisciplina como um fator que distancia os educadores dos educandos, bem como a não participação dos pais no cotidiano escolar. Do ponto de vista dessa afirmativa docente, pondera Perrenoud (2002, p. 59), "O professor age ante um público que nem sempre é compreensivo, os seus alunos, e, por meio de suas representações, ante seus pais [...]".

O cotidiano escolar está cada dia mais difícil. Nas atividades de sala, sigo o planejamento, mas busco aliar situações da vida real. O conhecimento não deve ser abstrato. Todos os problemas da família estão refletindo na sala de aula. Assim, tento fazer da minha sala de aula um local com ética, onde haja cordialidade. (E<sub>4</sub>).

Na perspectiva de elevar os saberes necessários à formação plena do educando, a educadora 4 coloca a importância de trabalhar a realidade do educando, de prepará-lo para a vida. A mesma também traz a ética e a cordialidade como elementos para o processo de construção da formação do indivíduo. Cordialidade expõe uma relação aberta à percepção do outro, já a ética, segundo Morin (2011b), é uma manifestação da exigência moral.

De maneira que, tanto a cordialidade quanto a ética, são elementos de construção cultural que ultrapassam as paredes do espaço educacional. Uma vez que, estão presentes, manifestações sociais no conviver cotidiano. De acordo com Castoriadis (2006), é preciso renovar o olhar e buscar uma nova maneira de entender o ser.

Para a educadora 5, o desenvolvimento pleno só é possível por meio as interação entre todos os elementos existentes e fundamentais para a nossa sobrevivência. "[...] desenvolvimento pleno só poderá ocorrer se todos os seguimentos da formação

do aluno se derem plenamente, por exemplo: a família, a escola, a cidade, o bairro". (E<sub>5</sub>).

No discurso dessa educadora, foi levantada a participação da sociedade como um todo e também a responsabilidade de cada sujeito no processo de construção da aprendizagem. Dentro dessa mesma passagem discursiva, foi citado que "[...] é difícil trabalhar o desenvolvimento pleno, quando temos escolas sucateadas, violência, desestrutura familiar". (E<sub>5</sub>).

Ao que tudo indica, o projeto de construção de saberes para o pleno desenvolvimento do educando, perpassa por inúmeras dimensões que vão desde o pedagógico, a estrutura física, a organização curricular, o desempenho docente e o seio da sociedade em suas complexidades. De modo que, sugere Síveres (2012, p. 32), "[...] um processo aprendente que não se esgote nos meios, mas potencialize também as suas finalidades".

[...] busco em meu exercício docente ser honesta com meus alunos, tratá-los com respeito e dignidade. Minha prática pedagógica é pautada por atividades musicais e produção de textos que tratam de situações cotidianas. Mas acho que ainda precisamos melhorar muito. A escola, hoje, não trabalha a formação plena, até porque não dá tempo. (E<sub>5</sub>).

Dentro dessa perspectiva, Assmann (2011, p. 32) cita que "Duas coisas devem andar juntas em nossa maneira de entender a educação: a melhoria pedagógica e o compromisso social". No seu conjunto, o espaço educacional, por meio dos seus docentes, deve propiciar e orientar para uma formação contínua e plena do educando.

Para Freire (2011b, p. 74), "O mundo não é. O mundo está sendo", assim, é possível concluir que há sinais de processos de aprendizagem que estão engajados em um projeto de desenvolvimento pleno dos educandos. A partir da análise teórica, da observação do campo da entrevista e da análise dos discursos das educadoras entrevistadas, foram evidenciados que os saberes: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser são saberes relevantes na prática pedagógica e, que conjugados entre si, podem favorecer o pleno desenvolvimento do educando.

As educadoras demonstram dificuldade em aliar os conhecimentos científicos aos conhecimentos da vida prática do educando e a indisciplina se apresenta como fator que impossibilita a aproximação entre educando e educador. De acordo com Libâneo (2011, p. 28).

[...] a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno, como sujeito do seu próprio conhecimento.

Ou seja, ainda se apresenta uma grande necessidade de aliar a prática pedagógica ao aprofundamento da compreensão que seria o aprender a conhecer.

De certa maneira, as educadoras concordaram parcialmente e se reportaram a distintos aspectos, como o excesso de atividades curriculares, ausência familiar, maior envolvimento, tanto da sociedade em geral quanto dos educadores. Assim, é possível perceber que, como afirma Delors (2012, p. 193), "A educação é o cimento da construção do desenvolvimento humano sustentável". É preciso haver uma grande articulação entre todos os sujeitos, para que essa educação aconteça.

É possível perceber pouco engajamento entre o plano curricular e o que se espera no processo de ensinoaprendizagem. Na perspectiva de Pimenta (2010, p. 104), "A teoria (a pedagogia enquanto ciência) não muda, por si, a *práxis*. Ela é instrumento para a ação. São os homens, os educadores que agem". Dentro dessa percepção, é necessário organizar o processo de aprendizagem numa perspectiva envolvente e com objetivos para a vida prática, que seria o aprender a fazer.

A pouca participação familiar e a falta de parceira com a comunidade dificultam os trabalhos docentes, a indefinição de papéis no processo educativo não propicia a relação entre escola e sociedade. Para Síveres (2012, p. 29), "[...] por meio da finalidade valorativa da educação, passar da individualidade instrumental para a convivencialidade relacional". Urge aí, a necessidade de trabalhar, no espaço escolar, a

dimensão da solidariedade e da convivência que traria o pilar aprender a viver juntos.

Ao delinear as práticas pedagógicas que favorecem o pleno desenvolvimento do educando, tivemos alguns depoimentos que contemplaram ações educativas que favorecem esse desenvolvimento de maneira concreta. A educadora 4 manifesta, em seu discurso, ações que culminam em um trabalho coletivo que privilegia o diálogo, quando a referida educadora expressa a necessidade de ir além do ensinar a ler e escrever.

Nesse depoimento, percebe-se que sua prática pedagógica modificou significativamente, mudando até sua maneira de ser. A educadora passou a vivenciar o cotidiano com os educandos de maneira dialógica e contextualizada. Configurou-se ai, segundo Freire (2008), um tempo educativo, onde há uma interação pedagógica.

Todas as educadoras, aqui investigadas, apresentaram um grande interesse na aprendizagem de seus educandos e, para isso, procuram ajudá-los a superar as limitações, recorrem à família e à gestão da escola. A educadora 5 demonstrou em seu depoimento que o pleno desenvolvimento do educando se faz por meio de atividades lúdicas, de parceria com a família e de uma gestão democrática e responsável.

Em outro momento, a educadora 5 enfatizou a grande importância do trabalho com atividades concretas e próximas da realidade dos educandos. Para essa educadora, a educação é mais que conteúdo, é vivência e criticidade.

Eu conheço os meus alunos, sei da capacidade deles. Tenho habilidade com dramatização de histórias, então, uso isso, para que eles se soltem e aprendam com prazer. Muitos dos meus alunos só podem conversar comigo, assim busco ser parceira, busco ter eles perto de mim. Pra mim, formar plenamente o educando é mais do que dar nota no fim do ano. (E<sub>5</sub>).

Esses depoimentos trazem com veemência a humanização, a percepção da importância do ser humano e de suas responsabilidades que, essencialmente, devem fazer parte da nossa construção, que seria o aprender a ser. Conforme afirma Delors (2012, p. 83).

Aprender a ser, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

De maneira que, o educando possa assumir o seu protagonismo frente ao mundo e suas complexidades.

A formação plena do educando se dá por meio das práticas pedagógicas e, a partir do momento que os educadores tomarem para si a responsabilidade de articular os saberes, para que o aprender a conhecer, que seria o reconhecimento do outro, do espaço social, cultural, das necessidades dos educandos seja eixo delineador, para que se aprenda a viver junto, a respeitar as diferenças.

E, assim, possa, a partir do entendimento, aprender a fazer uma prática pedagógica que contemple o ser humano em sua totalidade e que desenvolva seu potencial que seria o aprender a ser. Compreendendo que a formação plena do educando, só será concretizada por uma prática pedagógica que traga o aprender a conhecer, o aprender a fazer e o aprender a viver juntos de maneira articulada, em prol de um aprender a ser que, realmente, traga uma formação plena a todos os seres humanos indistintamente.

Os saberes identificados nos discursos das educadoras entrevistadas tratam da afetividade, do diálogo, da empatia, da subjetividade e do respeito ao outro e ao seu meio. Assim, reportando ao relatório de Delors (2012, p. 96), “Em suma, a educação, ao longo da vida, deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade”. Isso é, educação deve estar engajada em melhorar as condições dos educandos, para que esses tenham oportunidades na sociedade.

As educadoras demonstraram que, apesar das dificuldades, mantêm uma boa relação com seus educandos, o que para Assmann (2011, p. 30), seria dizer que, “Dinâmica da vida e dinâmica do conhecimento estão unidas”. Isso possibilita um engajamento em prol de desenvolvimento pleno do educando.

Os saberes da prática pedagógica para o pleno desenvolvimento do educando partem do comprometimento, não apenas com

a aprendizagem de conteúdos dos discentes. Conforme afirma Síveres (2006, p. 227), “[...] estimular uma consciência crítico-criativa e demonstrar uma competência humana, tecnológica e científica, que possa contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade sustentável”. De maneira que, a prática pedagógica parta da responsabilidade em formar pessoas que tenham uma consciência crítica, que respeitem a diversidade e a singularidade e que saibam, por meio do diálogo, participar da sociedade de maneira autônoma.

A criação de laços na interação entre educador e educando é um marco de grande diferencial no processo de aprendizagem, pois o fortalecimento das relações favorece um ambiente educativo harmonioso e dinâmico. Para Síveres (2010, p. 107), “[...] é uma postura dinâmica diante do novo” que, consequentemente, traz um maior prazer, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Assim, conforme afirma Crema (2012, p. 233), o grande desafio da educação hoje é “[...] educar para conviver - viver consigo, com o outro, com os outros, com a natureza – e, sobretudo, educar para ser”. Os saberes da prática pedagógica devem oportunizar essa abertura ao diálogo e a condição de pertencimento de uma sociedade carente de solidariedade e de paz.

#### 4 Considerações finais

A presente pesquisa, ancorada pelo artigo 205 da Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (2005), levantou uma abordagem sobre os saberes necessários ao pleno desenvolvimento do educando.

Os estudos, acerca dos saberes necessários ao pleno desenvolvimento do educando e quais práticas docentes possibilitam esse desenvolvimento pleno, ganharam, a partir da pesquisa realizada, um potencial de transformação e a relevância de repensarmos o que compreendemos de saberes da prática pedagógica que impulsionam uma formação educacional de forma consolidada.

Acrescido a esse debate, a presente pesquisa trouxe também a importância de compreender

os diferentes processos entre educando e educador na aquisição desses saberes e suas práticas pedagógicas que carregam a essência cultural docente e suas concepções.

O material foi construído, a princípio, dentro de pensamentos teorizados, aliados às implicações do contexto educacional, com o objetivo de contrapor as instruções legais ao contexto da prática pedagógica, de modo a perceber quais saberes se apresentam e como se apresentam no processo de ensino aprendizagem.

Encontrou-se, aqui, a razão de ser da pesquisa qualitativa dentro da análise da prática pedagógica e na identificação dos saberes necessários ao pleno desenvolvimento do educando. Por meio do dizer discursivo, compreendemos que, os saberes das práticas pedagógicas se fazem por meio da ação dos educadores, dos educandos e de toda a sociedade.

Constatou-se ainda, no estudo, que as barreiras mais indicadas pelas educadoras, para que se possibilite um desenvolvimento pleno do educando, foram a carência da participação tanto da família, quanto da sociedade e do poder público, o excesso de atividades curriculares, o despreparo docente e a falta de interesse discente.

Ademais, a ênfase maior nos discursos das educadoras se deu na inversão de papéis entre família e escola, o que, por consequência, ocasionaria um comodismo docente e um desinteresse discente. E que os saberes racionalizados de certa maneira, às vezes, contrapunham ao saberes que trabalham o emocional, a essência humana. Dentro dessa conjuntura, o que se observa é que os saberes, necessários ao pleno desenvolvimento do educando, estão intimamente articulado entre o seu meio social, afetivo, cognitivo e cultural.

Diante dos dados encontrados neste estudo, identificou-se que o aprender a conhecer, deve estar alicerçado pela cultura do meio social daquele espaço educacional, para que se possibilite uma aproximação efetiva entre educadores e educandos.

As ponderações relacionadas ao aprender a fazer se baseiam em oportunizar aos educadores e

educandos meios de identificar, contextualizar e reorganizar o conhecimento, aliado à vida prática, por meio de atividades contextualizadas e concretas.

No sentido de aprender a viver juntos, traz a lógica da compreensão e da percepção das interdependências entre todos os seres, de modo que, o aprender a viver juntos pressupõem o respeito à diversidade e o desenvolvimento da participação solidária que seriam as atividades em grupo e pesquisas de cunho social.

Embora se considere a grande relevância de todos os pilares propostos pela UNESCO (2005), a presente pesquisa eleva o aprender a ser e mostra que esse pilar consegue contemplar o ser humano de maneira única, tendo em vista que, ao aprender a ser, o educando comece a conhecer a si mesmo, a desenvolver a sua autonomia, o discernimento e a responsabilidade social.

Assim sendo, neste processo de construção de saberes para o pleno desenvolvimento do educando, os resultados desta pesquisa suscitarão num repensar sobre os saberes necessários ao pleno desenvolvimento do educando e de quais elementos os docentes necessitam conhecer e reconhecer, para que possam agregar à prática pedagógica docente, de modo que se consolide um ensino aprendizagem que realmente forme e transforme educandos e educadores.

## Referências

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso:** estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATALLOSO, J. M. Educação e condição humana. In: ALMEIDA, M. C.; MORAIS, M. C. (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012a. p. 149- 184.
- \_\_\_\_\_; MORAIS, M. C. Por uma educação transformadora: os sete saberes necessários à educação do presente. In: ALMEIDA, M. C.; MORAIS, M. C. (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012b. p. 247- 256.
- BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial:** um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro. Sextante, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº. 9394, de 20/12/1996. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996.
- CASTORIADIS, C. **Uma sociedade à deriva:** entrevistas e debates 1974-1997. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- CREMA, R. Compreensão: convergência entre o saber e o ser. In: ALMEIDA, M. C.; MORAIS, M. C. (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 227-246.
- DALBOSCO, C. A. **Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico.** Passo Fundo, RS: UPF, 2006.
- DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEMO, P. **Um Brasil mal-educado.** Curitiba: Champagnat, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Mitologias da Avaliação:** de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes

metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010, p. 148- 161.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Difusão Europeia do Livro, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

\_\_\_\_\_; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do discurso do sujeito coletivo**. Brasília: Líber Livro, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MORAES, M. C. Relendo Paulo Freire a partir da complexidade e da transdisciplinariedade. In: \_\_\_\_\_ et al. (Org.). **A esperança da pedagogia: consciência e compromisso**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 67-102.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. Para um pensamento do Sul. In ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL. **Anais...** Rio de Janeiro:SESC, 2011a, p. 20-28.

\_\_\_\_\_. **Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2011b.

PARRA FILHO, D.; SANTOS, J. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, C. F. **A formação humana no projecto da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

RIOS, T. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. Lisboa: Moraes Editores, 1984.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SÍVERES, Luiz. **Universidade: torre ou sino?**  
Brasília, DF: Universa, 2006.

\_\_\_\_\_. A extensão como um processo aprendente.  
In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Educação Superior:** princípios,  
finalidades e formação continuada de professores:  
A extensão como um processo aprendente.  
Brasília, DF: Universa: Líber Livro, 2010, p. 101-120.

\_\_\_\_\_. Perspectivas de aprendizagem na extensão  
universitária. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Processos**

**de aprendizagem na extensão universitária.**  
Goiânia, GO: PUC Goiás, 2012, p. 15-31.

**TEIXEIRA, A. Educação e a crise brasileira.**  
UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

**UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Década das Nações Unidas: da educação para o desenvolvimento sustentável: (2005-2014).** Brasília, DF: Unesco, 2005.