

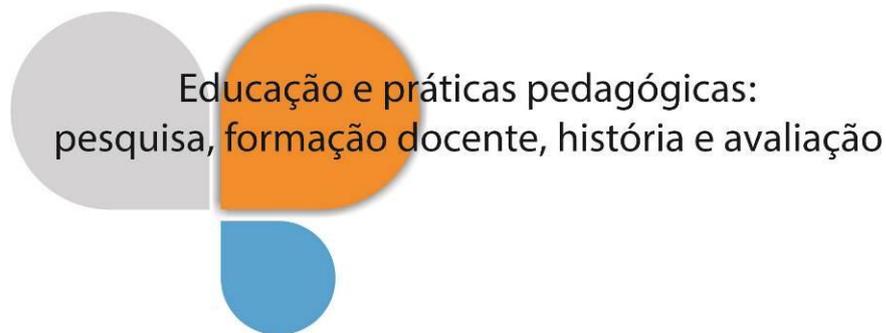
Benedito Gonçalves Eugênio
José Jackson Reis dos Santos
Tânia Serra Azul Machado Bezera (Org.)

Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

ISBN 978-85-61702-32-8

EDITORA

REALIZE



EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PESQUISA, FORMAÇÃO DOCENTE, HISTÓRIA E AVALIAÇÃO.

**Benedito Gonçalves Eugênio
José Jackson Reis dos Santos
Tania Serra Azul Machado Bezerra (Org.)**

**Realize Editora
- 2015 -**



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

Conselho Editorial

Prof. Dr. Benedito G. Eugênio (UESB)
Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomucemo (UEPB)
Profa. Dra. Daniela A. Eufrásio (UNIFAL)
Profa. Dra. Débora Maria do Nascimento (UERN)
Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)
Profa. Dra. Maria Lúcia P. Sampaio (UERN)
Prof. Dr. Miguel Dias (ESTN- Portugal)
Prof. Dr. Pedro Gonzalez (Universidade de Açores-Portugal)
Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco (UESPI)
Profa. Dra. Tania Serra A. M. Bezerra (UECE)

FICHA CATALOGRÁFICA

Educação e Práticas Pedagógicas: Pesquisa, Formação Docente, História e Avaliação/ Benedito Gonçalves Eugênio, José Jackson Reis dos Santos, Tania Serra Azul Machado Bezerra (Organizador)

Campina Grande – PB: Realize, 2015.

299 p.

ISBN: **978-85-61702-32-8**

Cabe aos autores a responsabilidade por seus respectivos textos, isentando o organizador e a editora por Crime de Direito Autoral.



APRESENTAÇÃO

As discussões acerca da importância da pesquisa na graduação, como espaço de formação teórico-metodológica do estudante, constituem o foco de interesse do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), evento organizado pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

A cada ano o FIPED é realizado em um Estado da federação. Uma de suas características até a sexta edição (2014) é ter acontecido em Campus do interior (Pau dos Ferros-RN, Quixadá-CE, Campina Grande-PB, Parnaíba-PI, Vitória da Conquista-BA, Santa Maria-RS).

Este livro apresenta alguns dos trabalhos apresentados nas diversas mesas redondas que ocorreram no V FIPED, realizado no Campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista. Sob a temática geral Educação e práticas pedagógicas, são apresentados estudos que abordam os seguintes eixos: pesquisa, formação docente, história da educação e avaliação.

Manuela Esteves, conhecida pesquisadora portuguesa do campo da formação docente discute quais os desafios enfrentados, na atualidade, para formar professores, principalmente com o advento do processo de Bolonha e das novas demandas postas à profissão docente.

O PIBID, um dos principais programas do Estado Brasileiro para o estímulo dos licenciandos à docência, é tratado em três capítulos. Marly Macedo apresenta algumas atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em duas (2) escolas da rede municipal da cidade de Parnaíba (PI), tendo como objetivo proporcionar a melhoria da formação inicial do pedagogo e a qualidade da educação básica, através de práticas metodológicas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem que possam minorar problemas de repetência, evasão e falta de motivação.

Débora Nascimento discute a relação ensino e pesquisa com foco nos fundamentos da reflexão e da colaboração. Para isso, toma como referência as





Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

experiências de ensino e pesquisa desenvolvidas na graduação e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto do curso de Pedagogia do *Campus Avançado “Profª. Maia Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM)*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Segundo a autora, as experiências apresentadas, embora ainda em processo inicial de análise, demonstram a relevância das narrativas e dos portfólios como instrumentos de ensino e de pesquisa, na medida em que constatamos pela leitura desses registros formativos, as suas contribuições para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Daniele Silva e Talamira Taita Brito discutem a importância da dimensão formativa dos Programas Institucionais, sobretudo a formação inicial dos futuros docentes, a partir do relato de experiências formativas vividas por uma bolsista no Subprojeto de Pedagogia: “O processo formativo do pedagogo e a escola de educação básica: microrrede ensino-aprendizagem-formação”, PIBID/UESB – Campus de Jequié, junto a outros bolsistas, aos professores e alunos do Centro Estadual de Educação Profissional Regis Pacheco.

Eliana Marques, Antonia de Carvalho, Ticiane Alencar e José Lustosa Júnior apresentam resultado de experiências envolvendo os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia que participam como bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Piauí. Relata resultados de seis meses de trabalho desenvolvido no biênio 2010-2012, entre a equipe do PIBID da UFPI e uma escola pública estadual de Teresina. Os resultados alcançados no projeto apontam que as atividades do PIBID se revestem de caráter formativo para os alunos bolsistas, pois favorecem aprendizagens acerca da profissão que não seria possível na ausência de práticas educativas que são desenvolvidas nas escolas.

As questões relacionadas às diferentes dimensões da formação são abordadas em quatro artigos. Gilson Teixeira, Jussara Midlej Silva, José Jackson Reis e Monica Daniele de Santana explicitam renovados caminhos nos processos de formação docente, em especial na consideração da inseparabilidade da formação e





Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

autoformação. Assim, revelam intenções de analisar os processos acadêmicos relacionados à docência e entremeados pela reflexividade crítica e (auto)biográfica visando compreender a professoralidade.

Clóris Violeta Lopes discute a importância do estágio por projetos para a articulação universidade e comunidade. De acordo com a autora, o estágio em forma de projetos desenvolve uma atitude de autonomia e de criatividade por parte dos estagiários, possibilitando-lhes a descoberta de espaços de intervenção com significado para a sua formação, para a escola campo e porque não dizer para a comunidade. Desse modo, o estágio em forma de projeto provoca entre os alunos e seu orientador e destes com a comunidade escolar uma cultura de cooperação, formando uma teia harmoniosa entre os atores do processo.

Maria Edgleuma de Andrade relata as práticas educativas/formativas vivenciadas no componente curricular “Introdução a Pedagogia” em duas turmas do curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública vinculado à Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica (PARFOR) oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Deise Ramos e Kátia Curado discutem o papel da formação docente que os espaços dos movimentos sociais podem oferecer ao pedagogo. A pesquisa aborda um trabalho empírico, realizando um levantamento de literatura bibliográfica publicada, aplicação de questionários a pedagogos, e em entrevistas com sujeitos de perfis selecionados. Os dados analisados apontam que é preciso reconhecer e relatar a perspectiva de transformação da realidade que os movimentos sociais trazem, na esperança de que outros espaços de formação sejam impactados, na medida em que a militância proporciona ao docente condições em dinamizar o ensino-aprendizado na prática comunitária e democrática, fundamentada em ações que dialogam com a realidade.

Sete capítulos abordam diferentes facetas da avaliação. Mirtes Honório, Josania Carvalhedo, Teresa Christina Honório e Teresinha Nogueira apresentam um breve olhar no contexto interno da avaliação do processo de ensino e de



aprendizagem desenvolvido na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e sobre a avaliação no contexto externo, com ênfase no Enade.

Na sequência, as mesmas autoras, em outro capítulo, trazem uma discussão acerca das concepções de avaliação, sustentadas por diferentes referências teóricas que se articulam a fim de caracterizar, mesmo que didaticamente de forma isolada as características das concepções presentes no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Fauston Negreros, Naara Costa e Ellery da Silva discutem as queixas escolares e as dificuldades de aprendizagem encontradas pelos professores da rede pública de ensino da cidade Floriano/PI, tomando como base um estudo qualitativo – exploratório-descritivo. Os dados foram submetidos à técnica de análise temática de Hermenêutica de Profundidade seguindo suas três etapas: Análise Sócio-Histórica; Análise de Conteúdo; e (Re) Interpretação. Os resultados revelaram a indisciplina e o desinteresse como um dos principais problemas encontrados.

Na sequência, Fauston Negreros e Silvia Pinto apresentam os resultados de uma pesquisa de abordagem quantitativa, do tipo exploratório-descritiva, cujos participantes foram pais e responsáveis – total de 102 (cento e dois) – de crianças da rede pública de ensino da microrregião de Floriano/PI. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semi-estruturado, que objetivou relacionar os recursos do ambiente familiar, com a teoria e a prática do ambiente escolar. A análise sucedeu-se estatisticamente pelo programa *GraphPad Prism*, mediante o *Inventário de Recursos Familiares (IRF)*. Os autores concluem que, em sua maioria, os participantes desse estudo disponibilizam de recursos que possam contribuir para o processo de construção do saber, do aprendizado; percebe-se a importância dessa reciprocidade da relação família-escola, e dessa forma correlacionar efetivamente os conhecimentos científicos com os histórico-culturais e sociais dos alunos.

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira, Mirtes Gonçalves Honório, Josania Lima Portela Carvalhêdo e Teresa Christina T. Silva Honório discutem os



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

resultados de pesquisa qualitativa realizada com estudantes das licenciaturas em Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais, Química e Música, com base em observações, perguntas orais, anotações durante os debates e discussões, a partir dos depoimentos dos alunos em sala de aula e análise do instrumento de avaliação diagnóstica, aplicado no início das disciplinas e os portfólios por eles elaborados. As autoras analisam o significado que os alunos têm sobre a forma como são avaliados e os instrumentos utilizados pelos seus professores.

Eugênia Morais de Albuquerque, Disneylândia Maria Ribeiro, Ivanilza de Souza Bezerra e Maria da Conceição Matias discutem o processo de avaliação institucional do curso de graduação em Pedagogia do campus avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM/UERN).

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote, Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar, Ranuze Maria da Silva Gomes e Ana Thalyta Pessoa Mendes relatam duas pesquisas sobre o Programa de Iniciação Científica – PIBIC desenvolvidos na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, *Campus “Clóvis Moura”*, em Teresina - Pi.

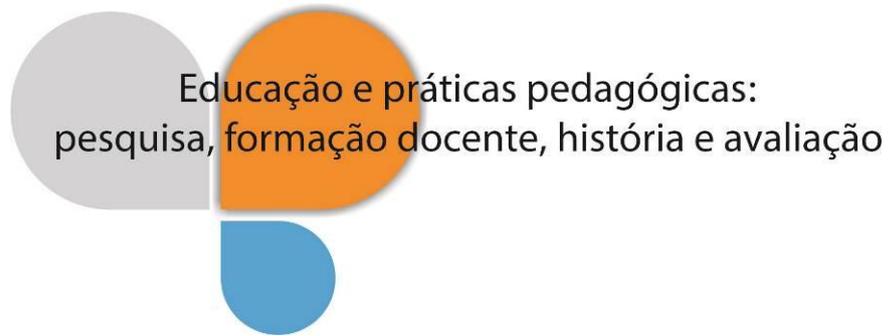
Os três últimos capítulos do livro abordam a história da educação. Elenice Ferreira, tomando como base as contribuições de Max Weber e de entrevistas com docentes, apresenta os resultados de pesquisa sobre as relações de poder em uma escola pública de Vitória da Conquista-Ba no período da ditadura civil-militar.

Roberto Kennedy Franco discute, a partir de relatos orais, o processo de escolarização formal piauiense no período 1930-1960.

Finalmente, Maria Luzirene Oliveira do Nascimento, Tania Serra Azul Machado Bezerra e Márcia Gardênia Lustosa Pires trazem reflexões acerca da formação da juventude trabalhadora, no âmbito da Educação Profissional em Parnaíba/PI, com foco na formação oferecida pelo Centro Estadual de Ensino Profissional – CEEP, que atua na formação da juventude para o mercado de trabalho parnaibano.

Esperamos que a leitura contribua com as discussões relacionadas ao ensino e à pesquisa no interior do curso de Pedagogia e demais licenciaturas,

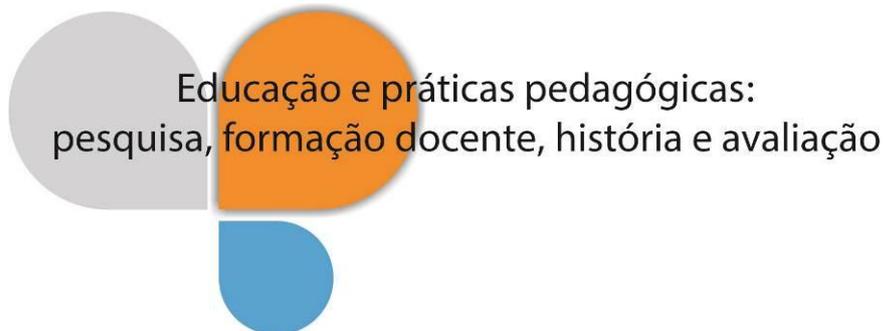




espaços imprescindíveis para a construção de práticas educativas que visem à justiça social, ao trabalho com as diversidades e à emancipação humana.

Os organizadores

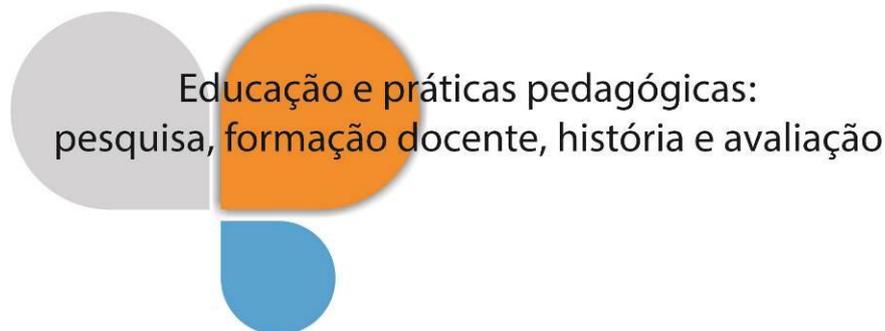




Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

Sumário

Formar professores: desafios do nosso tempo Manuela Esteves.....	13
O PIBID e a formação docente: articulando vivências e experiências para uma educação de qualidade Marly Macêdo.....	30
Instâncias de (auto)formação docente: a memória na composição da professoralidade Gilson Ruy Monteiro Teixeira José Jackson Reis Dos Santos Jussara Almeida Midlej Silva Mônica Daniele Carvalho Santana.....	44
Estágio supervisionado como estratégia de integração entre a universidade e a comunidade local: uma experiência de pedagogia de projetos Cloris Violeta Alves Lopes.....	55
Pesquisa e ensino na perspectiva colaborativa e reflexiva: análise de práticas Débora Maria do Nascimento.....	78
Contribuições do PIBID no curso de licenciatura em Pedagogia na articulação de saberes e práticas docentes Eliana de Sousa Alencar Marques Antonia Dalva França de Carvalho Ticiane Maria Santos Alencar José Voste Lustosa Junior.....	95
Relato sobre a experiência formativa de uma bolsista junto ao PIBID de Pedagogia: caminhos que se cruzam com a formação na profissão professor Daniele Carvalho Silva Talamira Taita Rodrigues Brito.....	109
Dimensão educativa/formativa no curso de Pedagogia do PARFOR: desafios e expectativas de formação Maria Edgleuma de Andrade.....	119
Políticas para formação e valorização do profissional docente no Brasil: o impacto da atuação em movimentos sociais na formação e atuação do pedagogo Deise Ramos da Rocha Kátia Augusta Curado.....	132



Avaliação educacional: diferentes contextos em discussão

Mirtes Gonçalves Honório
Josania Lima Portela Carvalhêdo
Teresa Christina T. Silva Honório
Teresinha de Jesus A. Magalhães Nogueira.....157

Concepções de avaliação da aprendizagem presentes no contexto escolar

Josania Lima Portela Carvalhêdo
Mirtes Gonsalves Honorio
Teresa Christina T. Silva Honório
Teresinha de Jesus A. Magalhães Nogueira.....170

As queixas escolares em uma cidade do nordeste brasileiro: com a palavra, os professores

Fauston Negreiros
Naara Fernanda Ribeiro da Costa
Ellery Henrique Barros da Silva.....181

As queixas escolares em uma cidade do nordeste brasileiro: uma caracterização mediante recursos do ambiente familiar para o aprendizado acadêmico

Fauston Negreiros
Silvia Maria Alves Pinto.....198

Instrumentos avaliativos na interface do ensino e aprendizagem dos cursos de licenciatura da UFPI

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira
Mirtes Gonçalves Honório
Josania Lima Portela Carvalhêdo
Teresa Christina T. Silva Honório.....214

O processo de avaliação institucional do curso de graduação de Pedagogia: limites e possibilidades

Eugênia Moraes de Albuquerque
Disneylândia Maria Ribeiro
Ivanilza de Souza Bezerra
Maria da Conceição Matias.....227



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

**Estudos investigativos por meio do programa de iniciação científica - PIBIC:
contribuições à comunidade acadêmica**

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
Ranuze Maria da Silva Gomes
Ana Thalyta Pessoa Mendes.....238

**Um estudo das relações de poder em uma escola pública a partir da
contribuição de Max Weber: da dominação legal à dominação carismática**

Elenice Silva Ferreira.....245

**A narratividade do processo de escolarização formal piauiense, entre os anos
de 1930-1960**

Roberto Kennedy Gomes Franco.....262

**Qualificação para o mundo do trabalho e apropriação da subjetividade dos
trabalhadores pelo capital: reflexões sobre a educação da juventude
trabalhadora em Parnaíba/PI**

Maria Luzirene Oliveira do Nascimento
Tania Serra Azul Machado Bezerra
Márcia Gardênia Lustosa Pires.....284

FORMAR PROFESSORES: DESAFIOS DO NOSSO TEMPO

Dra. Manuela Esteves
mesteves@ie.ul.pt

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Dos valores na formação de professores

A escola, tal como a conhecemos, afirmou-se ao longo dos séculos XIX e XX, no quadro dos sistemas democráticos emergentes e do seu posterior aprofundamento e consolidação, como um elemento fundamental da construção de um mundo pautado pela justiça social, respeitador da diversidade e promotor da emancipação pessoal e social de todos os seres humanos.

Ideais generosos – justiça social, respeito pela diversidade, emancipação – mas só aparentemente ou genericamente consensuais nas nossas democracias.

De facto, quando se entra na definição de cada um desses conceitos, estalam as divergências e comparecem no palco dessa discussão argumentos contraditórios. É que, associados a cada um desses conceitos, estão valores que cada um e cada grupo social adoptam, reflexo de ideologias, do tempo e do lugar onde se vive, de experiências e de modos de estar na vida, ou da forma como se foi educado.

A ideia de justiça social declina-se de formas divergentes. Podemos encontrar, por exemplo, os que entendem que ela é compatível com a aceitação da “lei da selva”: a justiça social seria o mecanismo através do qual os “fortes” seriam premiados e os “fracos” seriam castigados. Nesta perspectiva, a escola deveria contribuir para a selecção de quem é o quê (forte ou fraco), para a recompensa do mérito de um e para a acomodação ou submissão do outro ao lugar pouco feliz que lhe estava destinado.

Mas também encontramos, em alternativa, aqueles para quem a justiça social visa tornar, de facto, iguais em direitos e deveres, todos os cidadãos, sem ignorar que o ponto de partida destes é desigual, em termos socioculturais, socioeconómicos e de participação política. Nesta perspectiva, não conformista

nem ingênua, acerca da justiça social, a escola deverá contribuir para a aproximação entre todos os cidadãos, criando condições de sucesso educativo para todos, o que exige medidas de discriminação positiva para aqueles grupos que, à partida, se encontram mais distantes da cultura que através da escola se pretende promover.

Também a atitude em relação à diversidade está longe de ser consensual. O lema “todos diferentes, todos iguais” remete para um dos paradoxos que a diversidade pode suscitar. Ao mesmo tempo que se reconhece, respeita e, eventualmente, até se estimula a diversidade (individual, social, política, cultural, de usos e costumes, formas de pensar e de agir, de falar, de acreditar ou não em algum deus), queremos que todos nos tornemos iguais. O problema está quando o respeito absoluto pela diversidade individual ou grupal se constitui num obstáculo à igualdade. Quando, por exemplo, uma escola alega que a cultura de origem dos meninos ciganos os impede de se saberem comportar na escola, que se deve respeitar totalmente essa cultura e que, por isso, é “natural” que eles saiam da escola precocemente e quase tão iletrados como entraram, estamos perante a situação extrema em que absolutizar um dos valores leva à expulsão do outro. Estamos a negar o direito dos meninos ciganos à educação escolar e à igualdade na cidadania que, através daquela, se pode desenvolver.

Por outro lado, há diferença entre tolerar a diversidade / respeitar a diversidade / incluir a diversidade. De facto, em função dos modos como na escola se pensa e se actua em relação à diversidade, sempre que, por exemplo, se decidem práticas de diferenciação pedagógica, tanto podemos estar a caminhar para uma escola que exclui, uma escola excludente, como para uma escola que inclui, uma escola inclusiva. Tolerar e respeitar a diversidade na sociedade e na escola, sendo um avanço em relação ao passado, hoje em dia não chega – pode mesmo conduzir a cavar mais fundo o fosso que existe à partida entre pessoas e grupos.

A adensar esta problemática, acresce que nem todos os valores de que alunos e professores podem ser portadores são necessariamente respeitáveis: violência, racismo, arrogância, individualismo, egoísmo, e tantos outros, nem por

serem trazidos pelos indivíduos para dentro da escola podem por esta ser tolerados nem respeitados. E, de resto, a escola, por norma, combate-os e, a nosso ver, bem. Contudo, a fronteira onde se decide entre os valores de professores e alunos a preservar, e aqueles que devemos tentar modificar nem sempre é tão nítida como nos casos dos valores acabados de mencionar. Veja-se a polémica que a proibição do uso do véu islâmico nos espaços públicos, incluindo as escolas, ainda há poucos anos provocou em França.

Finalmente, a emancipação, a libertação, até onde for possível, do indivíduo em relação a constrangimentos externos, mas também internos que o condicionam e limitam. Também este valor está longe de ser simples e neutro. Desde logo, porque emancipação não significa eliminação utópica de todos e quaisquer constrangimentos – antes, questioná-los, criticá-los, aceitá-los, recusá-los ou substituí-los por outros que sejam mais compatíveis com a busca da felicidade a que nós, os humanos, temos o direito de aspirar. Quando, por exemplo, na escola, ajudamos os alunos a libertar-se dos constrangimentos que a ignorância sobre questões de saúde para eles representam e os levamos a viver sob o constrangimento do respeito pela verdade científica (sabendo-a provisória), estaremos a ajudá-los a emancipar-se. Sendo este um processo sempre inacabado ao longo dos trajectos de vida, o que a escola pode fazer é dar aos alunos chaves, instrumentos intelectuais e afectivos que lhes permitam prosseguir por si mesmos, serem cidadãos cada vez mais curiosos, questionadores, críticos e intervenientes, seja em relação à sua própria vida seja em relação à vida social.

De tudo quanto brevemente acabámos de mencionar, pode deduzir-se a importância decisiva que atribuímos às escolhas éticas das escolas e dos professores, bem como a complexidade que as envolve. De facto, essas escolhas apresentam-se frequentemente sob a forma de dilemas em que seja qual for a opção há benefícios e há prejuízos, há certezas, mas também há riscos.

Tal como em relação aos alunos e à sua aprendizagem, também em relação aos professores e à sua formação, devemos todo o tempo ter como finalidade o desenvolvimento de indivíduos livres, de profissionais autónomos, promovendo

não só a sua instrução como a sua emancipação, ao articular o princípio da formatividade com o princípio da liberdade.

Formar professores hoje

Muito se tem debatido se se pode formar um professor. Nesse debate, estão em oposição os que vêem o ensino como uma arte e os que o vêem como uma ciência ou uma técnica. Ser uma arte significa que o bom professor é alguém que tem um dom, uma habilidade particular, dotes de personalidade, um carisma, para se relacionar com os outros, para os motivar, para os levar a aprender, para se empenhar no seu trabalho. Ser uma ciência significa que o bom professor é alguém que actua na sua escola e junto dos seus alunos com base em conhecimentos especializados seja sobre a matéria, seja sobre a pedagogia e a didáctica, conhecimentos de que ele se apropriou através de um percurso longo de aprendizagem.

Quanto a nós, esta oposição não se justifica. Temos como certo que o trabalho do professor – o ensino – partilha das duas acepções: é, em parte uma ciência, e é, em outra parte, uma arte. E entre ciência e arte de ensinar deve haver uma fertilização cruzada: cada uma estimula e engrandece a outra. Entendemos que ninguém nasce fadado para ser professor, tal como admitimos que há tipos de personalidade que muito dificilmente se adequarão à profissão docente.

Nas sociedades contemporâneas, dados os quantitativos de docentes que é necessário recrutar, tem de se admitir que, à partida, nem todos os que pretendem tornar-se professores o fazem por motivações intrínsecas, ou seja, por vocação. Tem de se admitir que muitos há que procuram o ensino como um modo de ganhar a vida, de auferir um salário, de se inserir socialmente, muitas vezes até com expectativas negativas em relação à profissão. Então, esse será o primeiro aspecto a considerar na formação inicial: quais as motivações para a escolha da profissão? Como pode a formação reforçar motivações já existentes? Como deve a formação

fazer para evitar o definhamento dessas motivações? Como agir para suscitar motivações intrínsecas em quem à partida as não tem?

Pensamos que, entre outros aspectos, será neste quadro para o qual convocamos os modelos personalistas de formação, que haverá que colocar e problematizar a questão dos valores sociais, profissionais e éticos (entre os quais os já referidos, de justiça social, de respeito pela diversidade e de emancipação) que estão em jogo na acção da escola e no exercício da docência.

Todos os estudos que, desde os anos 90, se multiplicaram acerca do mal-estar, do stress e do *burnout* que afligem tantos docentes e têm consequências negativas para os respectivos alunos, convidam-nos a organizar uma formação inicial ambiciosa mas também realista face aos contextos efectivos de trabalho: a formação não deve nem preparar para uma escola ideal, que não existe, onde não há problemas, e que leva o professor principiante a sofrer um choque com o real que Veenman (1984) e muitos outros estudaram, nem fomentar no futuro professor atitudes cínicas quanto à inutilidade de o professor fazer alguma coisa face a tudo o que está mal na educação.

O perfil do desempenho dos professores em Portugal

Qualquer programa de formação, inicial ou contínua, tem no seu horizonte, de modo explícito ou implícito, um perfil desejado de desempenho dos futuros professores ou dos professores já em exercício. No caso de Portugal, esse perfil de desempenho foi explicitado em lei em 2001 (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto). Tal perfil consagra competências em quatro dimensões:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Cada uma destas dimensões é especificada através de um número variável de competências que lhe dão sentido e a operacionalizam.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

O perfil em causa serve, simultaneamente, para orientar os programas de formação e para fornecer os critérios a usar na avaliação regular do desempenho dos professores.

Importa, do ponto de vista científico, discutir a natureza das competências profissionais que esse perfil consagra bem como o modo como elas podem ser alcançadas.

O conceito de competência tem evoluído significativamente desde os anos 50/60 do século passado. Inicialmente, triunfou uma concepção das competências enquanto comportamentos directamente observáveis, de clara inspiração behaviorista, que esteve na raiz dos programas de formação P/CBTE (Performance / Competency Based Teacher Education). Formar professores era, então, modificar comportamentos exteriores dos formandos até estes exibirem os *skills* que o conhecimento científico tinha identificado como mais capazes de produzir a aprendizagem dos alunos.

Desde os anos 80, especialmente na Europa continental, foi-se afirmando uma concepção mais complexa da competência: esta não se reduziria ao plano técnico de domínio de um certo número de *skills* utilizáveis em todas as situações, mas representaria antes o saber agir com pertinência em contextos de trabalho que nunca são iguais e que, por isso, exigem do profissional que tome decisões antes e durante a acção e se responsabilize pelos seus resultados. Saber agir com pertinência, segundo Le Boterf (1997), inclui, portanto, o saber mobilizar os saberes e os conhecimentos num contexto profissional, o saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogéneos, o saber transferir, o saber aprender e aprender a aprender, o saber /querer empenhar-se no seu trabalho. Esta concepção das competências profissionais parece mais apropriada para aquelas profissões ditas complexas, ou seja, em que se espera do profissional que enfrente o desconhecido (novas situações, novos problemas) e seja capaz, nessa sua acção, de ir para além do que está prescrito nos livros ou pelo poder político.

Entretanto, desde os anos 90, no âmbito das políticas educativas, emergiu um movimento internacional que pretendeu e pretende reorientar toda a



aprendizagem dos alunos para as competências, subordinando todo ou quase todo o trabalho das escolas à formação com interesse para a economia. A reacção, a nosso ver justa, à instrumentalização da escola exclusivamente ao serviço da economia e da globalização neoliberal, teve uma outra consequência que já não acompanhamos: a da rejeição de qualquer uso do próprio conceito de competência nos campos da educação e da formação.

Se entendermos a competência como o saber em uso, aquele que nos permite agir com pertinência, então haverá que admitir que, em todos os programas de formação, incluindo os de formação de professores, se visa ou deveria visar, a construção e o desenvolvimento de competências pelos formandos (Esteves, 2009). A questão não será a de se ser a favor ou contra as competências, mas a da noção de competência que se adopta de entre os múltiplos sentidos que esta pode apresentar.

O perfil de competências docentes estabelecido actualmente em Portugal é abrangente, podendo ser visto como integrando todos os traços do que um professor deve ser segundo L. Paquay (2001):

- um mestre instruído;
- um técnico;
- um actor social;
- uma pessoa;
- um prático artesão;
- um prático reflexivo.

Mas estas dimensões podem conjugar-se de modos diversos, havendo lugar para diferentes opções quanto ao perfil de professor que se deseja formar, sustentadas necessariamente em diferentes concepções de competência. A esse propósito, recordamos aqui as diferentes imagens do professor que, segundo Doyle (1990), estarão patentes ou subjacentes nos diversos modelos de formação e nas visões da competência que eles veiculam. Este autor sugeriu então cinco imagens alternativas do professor:

- o professor como um bom funcionário que cumpre escrupulosamente as ordens que recebe e aplica as técnicas de ensino que outros, os especialistas, lhe ditaram;
- o professor como um académico que cuida principalmente de conhecer bem e manter-se actualizado nas matérias que ensina aos seus alunos;
- o professor como uma pessoa que se preocupa sobretudo com os aspectos afectivos do seu trabalho, que preza acima de tudo, o bom clima relacional na escola e na sala de aula;
- o professor como um inovador, aquele que reconhece a existência de problemas e a necessidade da mudança, e que a tenta efectuar;
- o professor como um profissional reflexivo que mostra ter autonomia de decisão e ser capaz de assumir responsabilidades pelas decisões que toma.

Evidentemente que estes diferentes tipos de docentes correspondem a modelos gerais e abstractos, construídos pelo investigador a partir da análise da realidade, e não devem ser vistos como mutuamente exclusivos – nas situações concretas, o que geralmente se verifica é a ocorrência de perfis híbridos para os quais dois ou mais destes modelos concorrem.

A investigação desenvolvida em Portugal tem mostrado que, tanto na formação inicial como na formação contínua, prevalece, em termos retóricos, a opção pelo perfil do professor como um profissional reflexivo, mas a formação real que é oferecida está frequentemente mais próxima do ideal do professor como um técnico.

O processo de Bolonha: implicações na formação dos professores

Todos os cursos de ensino superior em Portugal foram reconfigurados, a partir de 2007, em função da adesão do país ao processo de construção de um espaço europeu de ensino superior em processo desde 1999.

A formação de professores deixou de corresponder a uma formação de 1º ciclo (licenciatura) e tanto educadores de infância como professores dos ensinos

básico e secundário só obtêm qualificação mediante uma formação de 2º ciclo (mestrado).

Para além do grau de formação, também o conteúdo desta sofreu alterações. Para se alcançar o perfil de competências referido no ponto anterior, a formação inicial deve contemplar as componentes que o quadro seguinte mostra, com o peso em ECTS que é atribuído a cada uma ao nível da licenciatura (L) e ao nível do mestrado (M):

Componentes	Perfis de Desempenho Profissional				
	EI	EB1	EI+EB1	EB1+EB2	EB3+ES
Formação Educacional Geral	L: 15-20 M: 5-10	L: 15-20 M: 5-10	L: 15-20 M: 5-10	L: 15-20 M: 5%	M: 25%
Didáticas Específicas	L: 15-20 M: 15-20	L: 15-20 M: 15-20	L: 15-20 M: 25-30	L: 15-20 M: 20%	
Iniciação à Prática Profissional	L: 15-20 M: 30-35	L: 15-20 M: 30-35	L: 15-20 M: 40-45	L: 15-20 M: 45%	M: 40%
Formação Cultural, Social e Ética					
Formação em Metodologias de Investigação					
Formação na Área da Docência	L: 120-135	L: 120-135	L: 120-135	L: 120-135 M: 25%	L: 180 M: 5%
ECTS TOTAL	L: 180 M: 60	L: 180 M: 60	L: 180 M: 90	L: 180 M: 90-120	L: 180 M: 90 a 120

A introdução da componente de Formação em Metodologias de Investigação Educacional, aliada ao facto de todos os cursos se deverem concluir com um

relatório de mestrado (a sujeitar a provas públicas) onde o formando deve apresentar o ou os trabalhos de investigação que realizou no contexto onde fez o seu estágio, representa a maior novidade desta estrutura.

As componentes de Formação Cultural, Social e Ética e de Formação em Metodologias de Investigação não têm um número de créditos próprio, devendo ser integradas dentro das três primeiras componentes apresentadas no quadro.

Pode dizer-se que no horizonte deste modelo formativo está a figura do professor como investigador, um professor capaz de construir conhecimento válido e fiável a partir das situações de trabalho em que actua – um conhecimento que, espera-se, porque situado e contextualizado, lhe permitirá agir com mais pertinência.

A metáfora dos professores como investigadores que todos os processos de investigação – acção, desde os anos 60, têm contribuído para concretizar, inscreve-se numa perspectiva emancipatória dos profissionais. Neste caso, trata-se de o professor, em função do saber que constrói pela investigação, se libertar quer da tutela do saber livresco (que deve conhecer, mas que não lhe pode fornecer receitas directas para a acção), quer das suas próprias crenças, juízos implícitos e preconceitos que, como se sabe, tantas vezes condicionam mais a acção do que as teorias científicas.

Traços de inovação metodológica

Nas últimas décadas, temos assistido ao aparecimento de um conjunto assinalável de metodologias inovadoras de formação, tentando dar corpo a novas preocupações e exigências colocadas à profissão docente para que esta desenvolva as competências desejadas.

Em Portugal, certamente persistiram modelos de formação de tipo transmissivo, situações em que se parte do pressuposto de que o formador é quem sabe, é o sujeito da acção de formar, e em que o formando é quem recebe o saber já feito, é o objecto da acção de formar. Mas são já muitos os programas de formação

em que são adoptados métodos e técnicas visando dar voz e responsabilidade ao formando e fazê-lo participar activamente na descoberta e na construção dos saberes profissionais.

Constatamos que, sob influência do paradigma personalista (directa ou indirecta, consciente ou não), são numerosas as situações em que se recorre aos diários de aula ou diários profissionais, às histórias de vida, aos *portfolios*, numa lógica que, quando bem deliberada e concretizada, deve proporcionar a individualização dos processos formativos.

Verificamos igualmente que, em muitos programas, os formandos desenvolvem práticas de observação controlada e de análise de situações educativas (reais e simuladas), suas ou de outros professores, realizam trabalhos de investigação empírica, são envolvidos em projectos de investigação – acção, na expectativa de que por estes caminhos possam ganhar a necessária distância e verdadeiramente reflectir, ou seja, problematizar o que acontece no dia-a-dia da escola e da sala de aula, questionar a intervenção do professor, diagnosticar os problemas e imaginar soluções para eles, experimentar e avaliar as inovações.

Uma discussão crescente vem envolvendo o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação de professores. Nessa matéria parece ir ficando claro que o simples recurso às tecnologias não é sinal de inovação. Tudo depende do modo como esse uso ocorre, do modelo e da estratégia de formação delineados. As TIC podem não fazer mais do que manter e até reforçar um modelo de tipo transmissivo (Lesne, 1984) ou centrado nas aquisições (Ferry, 1983): a transmissão deixa simplesmente de se feita presencialmente, em sala, pelo formador, para passar a ser feita a distância por meio de uma máquina. Não basta, então, criar situações de e-learning, b-learning ou recorrer a plataformas digitais: para inovar, o que mais importa é criar situações em que o formando tenha um papel activo de resolução de problemas, o que implica saber procurar, criticar e seleccionar informação para a usar nas situações reais ou simuladas que lhe sejam propostas.

Para as inovações metodológicas que se vêm realizando, muito terão contribuído a insatisfação e as críticas de que os processos mais tradicionais, inspirados nos modelos artesanal e comportamentalista, foram e são alvo, assim como as evidências das pesquisas científicas, e, mais recentemente, as recomendações feitas pelos avaliadores externos no quadro de um processo geral de acreditação e garantia de qualidade a que todos os cursos de ensino superior, em Portugal, estão a ser sujeitos.

A questão dos modelos ou paradigmas de formação

Recorrendo à classificação de Zeichner (1983), uma das muitas possíveis, aludimos já acima aos paradigmas artesanal, comportamentalista, personalista e orientado para a pesquisa. O próprio autor nos previne de que tais paradigmas correspondem a matrizes abstractas de ideias e de crenças acerca da natureza e das finalidades da educação, do ensino, dos professores e da sua formação. Dito por outras palavras: nas situações reais, tanto podemos encontrar a concretização de um destes paradigmas em estado puro, como (o que é mais frequente) encontrar soluções de compromisso entre dois ou mais deles. Mas, neste último caso, há um paradigma que tende a prevalecer sobre o outro ou outros. Então, o que importa seja em trabalhos de pesquisa, seja em projectos formativos, é perceber o que é que de facto se está a fazer numa dada situação, em que medida essa concretização é coerente com os ideais proclamados, até que ponto os resultados obtidos são satisfatórios, que mudanças operar para tentar chegar a resultados diferentes ou melhores.

Visar a formação do educador, do professor e do formador como um profissional reflexivo – aquele que problematiza o seu trabalho, analisa, avalia e critica fundamentadamente a sua própria acção e, se necessário, a modifica – parece ser hoje uma aspiração universal. Dadas as virtualidades do paradigma orientado para a pesquisa, tenderíamos a dizer que ele deveria nortear os programas de formação. Porém, não podemos ignorar nem desprezar a

necessidade de desenvolvimento de competências técnicas por parte do professor, para as quais a perspectiva comportamentalista está mais vocacionada. Tão pouco podemos esquecer que os candidatos a professores e os professores já em exercício são pessoas e que a formação deve, não só ter isso em conta, como ajudá-los a ganhar maturidade, autoconfiança e auto-estima, apreço e respeito pelos valores éticos, sociais e culturais que sempre deverão estar presentes na sua acção profissional: aqui o paradigma personalista parece o mais relevante ao serviço da formação. Finalmente, mesmo o paradigma artesanal, sendo hoje indefensável se tomado como a matriz única da formação, tem o mérito de nos lembrar que o trabalho do professor também se faz de rotinas, de gestos que também se podem aprender por imitação dos mais experientes, de experiências acumuladas pelo próprio enquanto aluno e enquanto professor, e que essas rotinas, esses gestos, essas experiências, devendo ser sujeitas à crítica, nem por isso devem estar ausentes dos cenários da formação.

Então, o que advogamos é a formulação deliberada, consciente, esclarecida e fundamentada, de programas de formação para os quais todos os paradigmas possam concorrer. Isso, em Portugal, significa a necessidade de uma preparação muito mais aprimorada dos docentes das instituições de ensino superior que actuam como formadores de professores e que raramente se envolvem no tipo de discussão que aqui sugerimos.

Linhas de pesquisa em formação de professores

Em Portugal, as ciências da educação apareceram tarde: a sua consagração entre os estudos universitários apenas ocorreu em 1980. Esse reconhecimento foi o resultado, em boa parte, de nas universidades se ter começado a fazer a formação de professores. Até aos anos 70, os professores do ensino primário eram formados em escolas de ensino médio e os professores dos restantes graus de ensino apenas recebiam da universidade formação científica no domínio da matéria a ensinar futuramente. A sua formação profissional pedagógica e didáctica estava a cargo do

Ministério da Educação e só podia ocorrer depois de terem sido recrutados como professores provisórios.

É neste cenário que se pode compreender que, numa primeira fase, a formação de professores tenha constituído o campo mais importante das pesquisas em educação. Hoje o panorama é diferente.

Na instituição em que trabalhamos – o IEUL – para além de mestrados em ensino das diversas disciplinas que integram os currículos escolares do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, desenvolve-se a investigação e são oferecidos estudos pós-graduados nas áreas científicas de: administração e política educacional; avaliação educacional; didáctica da matemática; didáctica das ciências; educação comparada; filosofia da educação; formação de adultos; formação de professores; história da educação; psicologia da educação; sociologia da educação; supervisão e orientação da prática profissional; tecnologias da informação e da comunicação na educação; teoria e desenvolvimento curricular.

Embora a investigação nestas diferentes áreas possa contribuir para a formação de professores e muitas vezes o faça, focaremos agora apenas a área específica de investigação em formação de professores.

Aí desenvolvemos actualmente cinco linhas de pesquisa principais:

- Relação entre a formação de professores e as concepções (mutáveis) de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo;
- Pensamento e actuação ético-deontológica dos docentes como dimensão do profissionalismo;
- Análise de projectos e de práticas de formação inicial e contínua, e dos seus efeitos;
- Análise de pressupostos conceptuais e de dispositivos de formação pedagógica de formadores de professores e de formadores profissionais;
- Relação entre desenvolvimento pessoal e profissional, necessidades de formação e mudanças educativas.

Outras instituições universitárias portuguesas desenvolvem pesquisas em formação de professores (especialmente, as universidades do Minho, do Porto, de Aveiro, de Coimbra e de Évora).

Tentaremos em seguida caracterizar de forma muito sucinta a investigação que se tem feito. Ao nível da formação inicial, têm sido objectos mais frequentes de pesquisa as motivações e representações dos formandos em relação à formação, as diferentes estratégias de formação usadas, a componente de prática pedagógica supervisionada e formas de construção de saberes e competências profissionais pelos professores. São, entretanto, muito poucos ou mesmo inexistentes os estudos sobre políticas de formação de professores, modelos de formação, avaliação da formação e dos formandos, formadores de professores e sua formação. Ao nível da formação contínua, destacam-se como objectos de pesquisa mais frequentes, a análise de necessidades de formação, a exploração de representações dos formandos, e a análise e avaliação de dispositivos de formação correspondentes a diferentes modalidades (cursos, oficinas, seminários, círculos de estudos, projectos de investigação – acção).

Actualmente, constata-se o surto do interesse por novas problemáticas ligadas a: formação de professores e de formadores que trabalham na formação de adultos; preparação dos professores como avaliadores do desempenho dos seus colegas; formação de professores tutores em casos de ensino / formação a distância; formação dos docentes do ensino superior – tudo isso acompanhando mudanças e inovações introduzidas nos sistemas educativo e de formação profissional.

Quanto aos quadros teóricos mobilizados, predominam nesses estudos as teorias oriundas do próprio campo científico da formação de professores, ainda que muitos estudos recorram, simultaneamente ou em alternativa, também aos campos da psicologia, da psicossociologia, da sociologia, da etnografia ou do currículo.

Metodologicamente e acompanhando as tendências universais destas últimas décadas, têm predominado trabalhos inspirados no paradigma

interpretativo que se socorrem de métodos qualitativos de recolha e tratamento de dados (sobretudo, entrevista e questionário, raramente observação directa, análise de conteúdo, análise documental, análise estatística). Predominam os estudos com amostras de conveniência sobre os estudos com amostras representativas.

A maior parte das investigações resultou de projectos individuais visando a obtenção do grau de mestre ou de doutor, o que significa que a sua ambição teve de ser dimensionada ao tempo e aos restantes recursos, geralmente limitados, de que o investigador nessas condições dispunha.

Em síntese, poderemos dizer que sabemos hoje muito mais acerca da formação de professores do que quando, há mais ou menos 30 anos, começámos a investigar cientificamente este domínio e que é visível a incorporação de parte desse conhecimento nos projectos de formação que são desenvolvidos dentro e fora das instituições de ensino superior. O que não impede que também consideremos que esse conhecimento é ainda insuficiente, lacunar e fragmentário o que nos convida a continuar o esforço encetado com determinação e, porventura, maior ambição. Os projectos de pesquisa individual têm o seu lugar e vão certamente prosseguir, mas importa aumentar o número de projectos de equipas de pesquisadores, institucionais e interinstitucionais, seja a nível do país, seja participando crescentemente em redes internacionais de investigação a que temos vindo aderindo sobretudo desde o início deste século.

Referências

DOYLE, W. Themes in teacher education research, in R. Houston (org.), *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: MacMillan, 1990.

EESTEVEES, M. Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 37-48, 2009.

FERRY, G. *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod, 1983.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

LE BOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d' Organisation, 1997.

LESNE, M. *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Gulbenkian, 1984.

PAQUAY, L. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEEMAN, S.A.M. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol.54, nº2, pp. 143-178, 1984.

ZEICHENER, K.M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9, 1983.

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: ARTICULANDO VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Ms. Marly Macêdo
marly-macedo10@live.com
da Universidade Federal do Piauí-UFPI

Introdução

Anterior às Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, os alunos tinham contato com o campo profissional nas disciplinas de Prática de Ensino I e II no último ano do curso, tempo insuficiente para o aluno vivenciar experiências que contribuíssem para sua realidade profissional e assim os alunos concluíam o curso com um conhecimento teórico maior que o conhecimento prático havendo assim um distanciamento entre teoria e prática durante sua formação acadêmica.

Diante disso, muitos professores iniciavam a docência com um conhecimento específico em sua área, mas sem saber o que fazer e como fazer com esse conhecimento, mesmo tendo cursado disciplinas pedagógicas que contribuem para esse aprendizado.

Esse quadro muda com a Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no Art. 8º, no item IV diz que: “o estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências”.

Com o propósito de fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições de Educação Superior e a melhoria da qualidade da Educação Básica, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – lançado pelo Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Superior – SESu, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Quanto à atuação do Pedagogo no PIBID, é de promover a melhoria da formação inicial desse profissional e a qualidade da educação básica, através da participação orientada de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia em atividades extracurriculares oferecidas aos alunos das escolas públicas, mediante práticas metodológicas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem que possam contribuir para erradicar com os problemas da repetência, evasão e falta de motivação, consequentemente elevar os índices de desenvolvimento da educação básica.

Para materializar essa ação maior foram elencados objetivos específicos como:

- Proporcionar aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia a oportunidade de atuar no ambiente escolar, sob a orientação e supervisão integrada de docentes da UFPI e das escolas públicas, incentivando sua opção pela carreira docente;
- Oferecer atendimento individual ou em pequenos grupos aos alunos de escolas públicas de Parnaíba-PI para recuperação/reforço de conteúdos abordados regularmente em sala de aula, através da prática de monitoria;
- Oportunizar a ampliação dos conteúdos pedagógicos, regularmente desenvolvidos em sala de aula, através da realização de minicursos, palestras, seminários dentre outros, nas escolas públicas para o desenvolvimento, dos docentes das escolas atendidas.

Para orientar as ações realizadas durante a aplicabilidade do projeto nas escolas conveniadas, bem como investigar fatos e acontecimentos vivenciados no cotidiano escolar, formulamos o seguinte questionamento: Que conhecimentos teóricos e metodológicos o PIBID proporcionará para a melhoria da formação acadêmica do pedagogo e da qualidade da educação básica? Diante dessa inquietação a trajetória percorrida nas escolas conveniadas, iniciou com um

diagnóstico que nos subsidiou no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades realizadas pelo Programa nessas escolas.

Um Olhar Diferenciado Nas Práticas Pedagógicas

Após a realização do diagnóstico das escolas contempladas com o Programa e de análise e reflexões sobre a realidade de cada uma, elaboramos o planejamento das primeiras ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID.

Diante da diversidade de atividades planejadas para serem trabalhadas nas escolas conveniadas, bem como da intenção de inovar metodologicamente, optamos por realizar algumas atividades através de Projetos de trabalho que “são desenvolvidos com o propósito específico de construção do conhecimento, formação de habilidades e competências, levando o aluno a uma aprendizagem contextualizada e significativa” (MOURA; BARBOSA, 2007, p. 22). Esta metodologia oportuniza um contato maior com a realidade, e a participação ativa de professores, alunos, bolsistas, enfim da comunidade escolar, proporcionando uma reflexão das ações que estão sendo desenvolvidas no cotidiano escolar. Para melhor esclarecer esse fato, evocamos Freire (2006, p.13) que afirma: “Este problema de incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana constitui sempre um desafio. Talvez em lugar algum isto seja mais importante do que no ensino, que é uma experiência humana cheia de momentos imprevisíveis”.

Entendemos que a melhor forma de aprender significativamente é ser sujeito partícipe do processo de ensino e aprendizagem, para poder entrelaçar o saber, o saber fazer e o saber ser, ou seja, ter compreensão de que o conhecimento se materializa com as nossas ações em prol de mudanças que contribuam para a melhoria da qualidade da educação e da sociedade.

Para reforçar esse pensamento evocamos Souza; Neto e Santiago (2009, p.147) que afirmam:

Atualmente, para além da universalização da Educação Básica, ganha transcendência a necessidade do salto qualitativo exigido pela educação escolar, profissional, especial e pela educação social. Nesse momento, o



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

processo de produção e reprodução dos conhecimentos pedagógicos, bem como as habilidades técnico-profissionais e sociais, requer uma ampla revisão se nosso objetivo é aprofundar a contribuição da Universidade Pública à sociedade.

O pensamento dos autores culmina com a intenção do PIBID, quando pretende despertar nos acadêmicos das Licenciaturas o gosto pela docência, entendendo que é necessário haver uma articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial, que contribuirá na prestação de serviço desse profissional à sociedade.

O PIBID desenvolve suas ações através de três eixos interdependentes que se articulam e se complementam no sentido de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as ações são planejadas para serem trabalhadas de forma interdisciplinar. Para uma melhor compreensão desse fato corroboramos com o pensamento de Hernández e Ventura (2009, p. 54), quando afirmam que “A interdisciplinaridade nos é apresentada como uma tentativa de uma organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de uma visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos”.

Apresentaremos os eixos do PIBID, e algumas atividades desenvolvidas nas escolas conveniadas correspondentes a cada eixo.

O primeiro é o **Eixo das Ações Complementares**, referem-se às atividades de oficinas, minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários, feiras sobre temas variados, para ampliação do conhecimento de mundo dos alunos e suporte dos conteúdos ministrados em sala de aula, bem como da comunidade escolar das escolas conveniadas.

Algumas atividades realizadas nesse eixo:

- ✓ Elaboração de Projetos de trabalhos como: Horta, Reciclagem e Meio Ambiente, Ter higiene é ser mais saudável;
- ✓ No primeiro semestre de 2012 foi elaborado um projeto contemplando atividades como:



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

- ✓ Palestra com o tema “Dengue”;
- ✓ Apresentação e discussão de um documentário sobre “Bullying”;
- ✓ Palestra com o tema “Orientação Sexual”;
- ✓ Palestra com o tema “Malefícios e benefícios da internet”;
- ✓ Palestra sobre Higiene Bucal.
- ✓ Projeto: hora do recreio
- ✓ Palestra sobre Higiene Bucal
- ✓ Projeto Parnaíba tem História
- ✓ Oficina de leitura e jogos educativos
- ✓ Oficina de artes (desenho e pintura)
- ✓ Feira do Conhecimento: “Meio Ambiente e Interdisciplinaridade”
- ✓ Feira do Conhecimento: “Meio Ambiente: educando para a vida”
- ✓ Elaboração do jornal: “Inovação escolar”.

O segundo é o **Eixo das Ações de Ensino Prático-Pedagógico**, que compreendem as atividades de organização, pelos alunos-bolsistas, como também da confecção de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades que deverão ser realizadas, regularmente, na execução do subprojeto.

Algumas atividades que foram realizadas nesse eixo:

- ✓ Oficinas pedagógicas de balões, de pintura no rosto, de pintura no muro, de jogos educativos;
- ✓ Confecção de recursos didáticos com materiais de sucata;
- ✓ Informativo Jornal PIBID – Coleta de informações, notícias, poemas produzidas pelos alunos atendidos do 5° e 6° ano (Ensino Fundamental);
- ✓ Publicação e exposição da edição bimestral do Jornal Informativo PIBID no mural da escola com as produções dos alunos;
- ✓ Confecção e entrega do material pedagógico (calendário, jogos silábicos para auxiliar na formação de palavras e reconhecimento das sílabas, fichas numéricas de 1 a10 com quantidade e numeral escrito);



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

- ✓ Caminhada a favor da prevenção contra a dengue;
- ✓ Caminhada a favor da campanha da fraternidade;
- ✓ Confeção de bandeiras, argolas, balões e ornamentação das salas para o mês junino;
- ✓ Oficina de jogos educativos (jogos de sílabas, dominó de palavras, dominó numérico, dominó do trânsito, dominó de matemática (subtração e adição), jogos da memória, aplicado às séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).
- ✓ Confeção de materiais pedagógicos como: cartazes com nome de animais, de frutas, de brinquedos;
- ✓ Elaboração de uma receita de salada de frutas, seguida de explicação das vitaminas contidas nas frutas;
- ✓ Confeção de cartaz com sólidos geométricos
- ✓ Construção de fichas com parlendas, adivinhas e quadrinhas;
- ✓ Confeção de um cartaz com trava-línguas e elaboração de convites;
- ✓ Construção de maquetes sobre pontos turísticos da cidade de Parnaíba;
- ✓ Produção de artesanato com argila;
- ✓ Divulgação do Jornal (semestral) para a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais).

O terceiro é o **Eixo das Ações de Monitoria**, caracterizam-se pelo atendimento individual e/ou em pequenos grupos dos alunos da escola pelos alunos-bolsistas, durante todo o ano letivo para dirimir dúvidas e reforçar conteúdos.

A monitoria atende aos alunos que estudam no turno da tarde e veem à escola no contraturno. Nesta escola existem turmas das séries iniciais nos dois turnos, facilitando assim a realização desse eixo nas séries correspondentes ao subprojeto de Pedagogia.

Inicialmente é feito o levantamento da quantidade de alunos da escola, em conversam com os professores para identificar as dificuldades dos alunos e saber

que conteúdos estão sendo trabalhados em cada série de ensino. Esse acompanhamento é feito individual ou em pequenos grupos de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A monitoria também acontece dentro da sala de aula, com a presença do professor da sala e o monitor acompanha os alunos de carteira em carteira, ou seja individualmente. Dessa maneira o bolsista pode identificar as dificuldades que os alunos têm nos conteúdos abordados pelos professores em sala de aula.

No primeiro semestre do ano de 2012 foi elaborado um projeto específico desse eixo para desenvolver as seguintes atividades:

- ✓ Leitura e escrita através de dominós de sílabas e palavras;
- ✓ Produção de textos;
- ✓ Reforço na disciplina de matemática utilizando jogos e, posteriormente a tabuada (adição, subtração, multiplicação e divisão);
- ✓ Acompanhamento à professora de sala nas diversas atividades de classe envolvendo todas as disciplinas;
- ✓ Contação de histórias, rodas de conversas sobre datas comemorativas, temas livres criados pelos alunos;
- ✓ Bingo para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos;
- ✓ Recorte e colagem com palavras e numerais;
- ✓ Utilização de jogos educativos para construção de sílabas e palavras;
- ✓ Acompanhamento às tarefas realizadas pelas professoras das diversas disciplinas.

No segundo semestre de 2012 foi elaborado um projeto que contemplou as seguintes atividades:

- ✓ Leitura e escrita através de dominós de sílabas e palavras;
- ✓ Leitura e interpretação de textos e formação de pequenas frases;
- ✓ Reforço das atividades das diversas áreas de ensino;
- ✓ Revisão nas áreas de Português, Matemática, Ciências e História;
- ✓ Produção de textos;

- ✓ Reforço na disciplina de matemática utilizando jogos educativos para trabalhar com as quatro operações;
- ✓ Acompanhamento em sala de aula com a professora nas diversas atividades envolvendo todas as disciplinas;
- ✓ Dinâmicas para estimular a aprendizagem dos alunos nas diversas áreas de ensino, bem como para uma melhor integração entre alunos e bolsistas;
- ✓ Recorte e colagem com palavras e numerais;
- ✓ Utilização de jogos educativos para construção de sílabas e palavras.

Através desse eixo podemos identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, especificamente, de leitura e de escrita e, desenvolver atividades que contribuam à melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno, a fim de que esses construam competências e habilidades necessárias à sua vida.

Como podemos observar, todas as ações realizadas através do PIBID envolve a participação de alunos, bolsistas, professores e os demais participantes da comunidade escolar, favorecendo, assim, a construção de competências e habilidades, em cada um, bem como o despertar da criatividade e de inovações teóricas e metodológicas.

Nesse sentido Bocchese (2002, p. 29), ressalta que:

Ser competente, portanto, é bem mais do que ter conhecimentos para poder agir. Implica, também, ajuizar a pertinência das ações ajustando-as de maneira auto-consciente à situação a que se está confrontando e aos propósitos, inclusive os não imediatos, que se tem em mente. Daí o papel organizador das competências, essencial quando se considera a necessidade, comum a todo ser humano, de orquestrar seus diferentes saberes, formando esquemas, cada vez mais complexos e ajustados à apreensão e à representação da realidade.

Diante disso, acreditamos que quanto mais vivenciamos situações concretas em nossas vidas, mais somos capazes de agir de forma consciente nos tornando aptos e competentes para enfrentarmos situações que envolvem fatos e acontecimentos do nosso cotidiano.

Sabemos também que aprendemos com as dificuldades que enfrentamos principalmente se conseguimos superá-las, e quando assim acontece nos tornamos mais competentes para encararmos novas situações, pois ser professor é criar situações de ensino que proporcione aprendizagens significativas, a fim de que os alunos se sintam estimulados a participarem do processo educativo.

Nessa perspectiva, evocamos Bocchese (2002, p.33) que afirma:

[...] para desenvolver as competências necessárias ao ensino, é preciso dar oportunidade para que os alunos-mestres quebrem a cabeça, planejando e executando projetos de ensino em que a aprendizagem dos estudantes se efetive a partir de situações-problema inseridas em práticas sociais, nas quais os participantes estejam envolvidos e interessados.

Diante desse contexto as competências vão se afluando mediante as dificuldades superadas e assim, elencaremos algumas delas enfrentadas pelos acadêmicos, bolsistas do PIBID nas escolas em que o programa é desenvolvido. Eles relataram sobre:

- ✓ A quantidade de alunos com dificuldade de leitura e escrita e até ausência destas em alguns que já se encontram em séries que não mais correspondem à alfabetização (período destinado à aprendizagem da leitura e escrita, especificamente);
- ✓ Comportamentos de professores que não estimulam os alunos a superarem suas dificuldades, pelo contrário, já rotulam como incapacitados para aprender;
- ✓ Comportamentos de alunos que geram conflitos e desrespeitos entre eles e que são ignorados por alguns professores;
- ✓ Falta de percepção de alguns professores das causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos, dentre elas a falta de óculos em aluno com um grau elevado, impedindo o aluno de enxergar, chegando a se desestimular em realizar as atividades escolares;

Essas vivências e experiências estão contribuindo para que os alunos-bolsistas façam reflexões da prática pedagógica, a fim de melhor compreenderem possibilidades e limites existentes no magistério.

Metodologia: Uma Trajetória Inovadora

A maior parte das atividades desenvolvidas pelo Programa ocorre através da Pedagogia de Projetos que tem como objetivo proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo educativo, maior autonomia para tomar decisões, valorização do trabalho em grupo, desenvolvimento de vínculos de solidariedade e aprendizado constante, contribuindo, assim, para que os acadêmicos-bolsistas trabalhem de forma interdisciplinar através de temas associados à realidade dos alunos das escolas contribuindo, assim a participação da comunidade escolar.

Nesse sentido, Moura e Barbosa (2007, p. 24) afirmam que:

Em uma instituição educacional, assim como em outras organizações, os projetos são desenvolvidos para atender a necessidades internas ou externas, para buscar solução de um problema, para adquirir um novo conhecimento, ou mesmo para aproveitar uma oportunidade, tendo sempre em vista a superação das condições de desempenho da instituição ou do sistema educacional.

Para a concretização do projeto foram selecionadas duas escolas da rede pública municipal de Parnaíba-PI, que denominamos de escola A e escola B. Priorizamos as escolas municipais por atenderem as primeiras séries iniciais, área de abrangência do Subprojeto de Pedagogia e utilizamos como critério o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – a fim de termos um panorama das escolas do município mencionado. O IDEB amplia as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação que é a aprendizagem e fluxo.

O projeto funciona com a participação de 10 (dez) bolsistas e 1 (um) supervisor de área para cada escola, totalizando 20 (vinte) bolsistas e 2 (dois)

supervisores de área sob a coordenação de uma Coordenadora de área que acompanha e orienta o Projeto nas duas escolas conveniadas.

O projeto tem metas que devem ser trabalhadas através de um conjunto de ações distintas e complementares que, estrategicamente, convergem para a atuação interdisciplinar dos acadêmicos-bolsistas, privilegiando a articulação das atividades realizadas nos três eixos de ações.

Resultados e Discussões

A contribuição do PIBID para a formação dos acadêmicos/bolsistas tem sido de grande relevância para a sua formação, visto que estão vivenciando ações que envolve o saber, o saber fazer e o saber ser, dimensões necessárias à prática pedagógica.

Os bolsistas relatam fatos e acontecimentos que têm contribuído para sua vida pessoal e profissional que só eles sabem dizer, porque foram eles que vivenciaram essas experiências. Nesse sentido, Bosi (2001, p. 408), afirma que: “Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade”. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos: ‘só eu senti, só eu compreendi’. Esse sentir e aprender ocorre mediante a participação dos bolsistas nas atividades que constituem a prática pedagógica dos diversos professores dessas escolas, oportunidade ímpar de conhecimento da carreira docente e das ações desenvolvidas pelo o profissional de Pedagogia.

Enumeramos algumas dessas contribuições, apresentadas pelos bolsistas, como:

- ✓ A formação pessoal e profissional;
- ✓ Conhecimento da importância das dimensões didáticas (desenvolvidas no PIBID saber, saber fazer, saber ser);
- ✓ Conhecimento e construção de metodologias inovadoras;



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

- ✓ Postura ética diante das situações vivenciadas em sala de aula e no espaço escolar;
- ✓ Saber identificar e conviver com as diferenças da comunidade escolar, e em especial, com as peculiaridades dos níveis de ensino, bem como com as dificuldades de aprendizagem dos alunos acompanhados;
- ✓ Saber da importância e contribuição do Planejamento de ensino para a realização das atividades didático-pedagógicas;
- ✓ Saber lidar com alunos com deficiências intelectuais e múltiplas;
- ✓ Identificar dificuldades de aprendizagens dos alunos originadas de problema oftalmológico, de dislexia, hiperatividade, psicomotor, afetivo e psicológico.

Os alunos-bolsistas afirmam, ainda, em seus depoimentos que as ações realizadas nas escolas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID têm contribuído para desenvolver competências e habilidades que os tornam:

- ✓ capazes de planejar e realizar atividades didático-pedagógicas, incentivando-os à prática docente;
- ✓ mais seguros, mais éticos, tornando-os cidadãos conscientes dos seus deveres e obrigações com a sociedade, incluindo o compromisso com os alunos da escola em relação à aprendizagem desses alunos;
- ✓ capazes de identificar as diferenças existentes entre as pessoas, em especial, entre os alunos a fim de acolhê-los sem distinção e saber trabalhar as dificuldades de cada um;
- ✓ comprometidos com a docência quanto aos conhecimentos necessários para trabalhar os conteúdos através de metodologias inovadoras, tornando uma aprendizagem significativa;
- ✓ conhecedores da realidade da escola pública, das funções desempenhadas por cada membro da comunidade escolar e da

importância das relações entre gestores, professores, alunos e demais funcionários da Escola;

- ✓ indivíduos mais reflexivos e críticos sobre o significado da docência, sobre a prática pedagógica e sobre a relevância da gestão e organização escolar;
- ✓ seres autônomos, pacientes, dinâmicos, motivadores, com capacidade de liderança, competências essenciais para o exercício da profissão docente e de uma convivência grupal, harmoniosa e ética.

Considerações Finais

Acreditamos que as ações realizadas pelo PIBID tem proporcionado uma melhoria na formação inicial dos alunos das Licenciaturas, em especial, do pedagogo, que deve compreender a importância da qualidade da educação básica, através de práticas metodológicas inovadoras, bem como da necessidade do compromisso que o licenciando deve construir no decorrer de sua formação acadêmica para que sua prática pedagógica seja comprometida com o saber, o saber fazer e o saber ser, dimensões imprescindíveis na construção de alunos, críticos, reflexivos e autônomos.

Desde o início do projeto nas escolas conveniadas estamos sempre trabalhando com as três dimensões citadas anteriormente e observamos que os alunos-bolsistas realizam as atividades planejadas com compromisso e responsabilidade, ou seja, o PIBID tem instigado nesses acadêmicos-bolsistas um grande estímulo à iniciação docente, como também vivências nas práticas pedagógicas.

A formação de docentes tem sido frequentemente discutida em nossas reuniões de planejamento o que contribui, cada vez mais para a conscientização de que teoria e prática são indissociáveis para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, entendo assim, que tudo que fazemos tem objetivos, e que esses objetivos trabalhados como meios é que dão um significado às nossas ações.

Portanto, temos que entender que a aprendizagem tem que ser significativa a fim de que o aluno sinta prazer no que realiza.

Em relação à participação das escolas conveniadas neste programa tem ocorrido de forma satisfatória, tendo em vista o envolvimento do corpo técnico, docente e demais funcionários nas atividades proposta pelo PIBID.

Finalmente, acreditamos que esse Programa tem contribuído de forma positiva para enriquecer a formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia, visto que o entrelaçamento entre teoria e prática está sendo constantemente discutido e posto em prática através das atividades realizadas pelo projeto nas escolas conveniadas, proporcionando a comunidade escolar, em especial aos acadêmicos-bolsistas a melhoria da sua formação profissional e pessoal, bem como da qualidade da educação básica.

Referências

BOCCHESI, Jocelyne da Cunha. O professor e a construção de competências. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 9. ed. São Paulo: companhia das Letras, 2001.

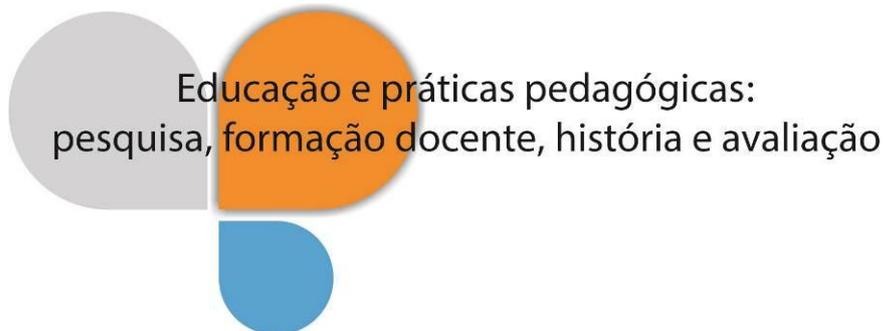
BRASIL, Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, MEC, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOURA, Dácio G; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. 3. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, João Francisco de; NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária-UFPE, 2009.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

INSTÂNCIAS DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: A MEMÓRIA NA COMPOSIÇÃO DA PROFESSORALIDADE

Ms. Gilson Ruy Monteiro Teixeira
gilsonteixeira@uol.com.br

Dr. José Jackson Reis Dos Santos
jackson_uesb@yahoo.com.br

Dra. Jussara Almeida Midlej Silva
jumidlej@hotmail.com

Mônica Daniele Carvalho Santana
novacriatura8@yahoo.com.br

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Este texto encontra-se vinculado às Ciências Humanas e Sociais, inserida num campo subjetivo de formação humana e das potencialidades de um processo de subjetivação atrelado à docência. Nesta acepção, as discussões estarão diretamente relacionadas ao pólo (auto)biográfico e ao espaço escolar como fontes de investigação acerca de uma denominada professoralidade (PEREIRA, 1996; MIDDLEJ, 2008, 2012). Tais discussões relacionam-se a estudos já realizados e outros, ora em andamento. Assim, ao conjecturarmos que esta ação difere de um estado de estabilidade e cristalização, de identidade, pura e simples, sentimo-nos instigados a abrir espaços aos pronunciamentos do poético, do lógico e do filosófico, sem hierarquização de saberes e exclusão de modos de construção de conhecimento.

Objetivamos explicitar renovados caminhos nos processos de formação docente, em especial na consideração da inseparabilidade da formação e autoformação. Assim, revelamos intenções de analisar os processos acadêmicos relacionados à docência e entremeados pela reflexividade crítica e (auto)biográfica.

O desvelamento de nuances da constituição da profissão docente, em tais perspectivas, encontra-se intimamente relacionada às formas pelas quais as pessoas assumem seus aprendizados e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor e em instâncias de (auto)formação, nas quais a própria vida dos envolvidos revela-se como ponto de partida.

Às citadas temáticas, juntam-se possibilidades hermenêuticas de compreensão de como a condição humana, em sua processualidade, pode compor novos devires de professoralidade. Nesse sentido, mobilizam-nos o debate sobre a dimensão investigativa de como as pessoas se constituem professores, de como se tornam o que são no exercício da profissão e de que modos os desvelamentos de cenas virtuais do estar sendo professores poderão criar possibilidades de acionamento de novas composições da professoralidade. Ou seja, de como as *sinfonias da vida* vão tecendo o profissional que se vem sendo. Nesse sentido, os aspectos filosóficos, relacionados aos processos de subjetivação, serão explorados como campos ativos de produção da individuação em contextos culturais antropologicamente específicos e serão tomadas, como referências, experiências e práticas de construção coletiva de saberes e fazeres pedagógicos.

De profissão, profissionalização docente, profissionalidade e professoralidade

Todas as profissões são ofícios, ainda que o inverso não seja a realidade. Assim, o conceito de profissão marca diferenças qualitativas com respeito ao ofício, à ocupação ou ao emprego. Isso se dá desse modo porque se usa a denominação profissional para se referir a grupos de pessoas com uma elevada preparação, competência ou especialização que prestam serviço ao público. Para Carrasco (1988, p. 111) tal conceituação diz respeito a um modo particular de exercitar as ações sociais sendo que a atividade profissional se concentra em torno de um corpo mais ou menos amplo de conhecimentos e saberes, independentemente de sua natureza e validade.

Destaca-se, ainda, como característica de uma profissão, o aspecto organizacional através da existência de uma associação, a qual assume o papel social de cultivar e desenvolver os conhecimentos de seu próprio campo e de levar a cabo as intervenções sociais que derivam de tais saberes. Desse modo, uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias e que incidem no caráter profissional do trabalho.

A isto Ramalho et al., (1994) denomina profissionalidade; este conceito, vinculado à docência traz, em si, um caráter profissional específico do professor e uma dimensão sociopolítica da escola.

Por sua vez, a profissionalização desta categoria, encarada em sua condição de formação histórica, dinâmica e, de todo modo, interminável, ocorre nas teias das relações sociais e culturais. Sob tais prismas, associamos o conceito de formação docente à ideia de inconclusão do homem a se dar como um processo, em variados percursos, relacionando-o ao desenvolvimento pessoal e não apenas ao profissional - num complexo leque de multifacetadas perspectivas.

De modo comum, o ofício de professor também é citado como uma semiprofissão, caracterizada por uma semiautonomia e por uma semirresponsabilidade. (PERRENOUD, 2002, p. 12). Para Nóvoa (1995, p. 19) “A profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores”. Vê-se que esta profissão comporta um conhecimento pedagógico e tem um compromisso ético com a sociedade ao exercer uma influência direta e relevante sobre outras pessoas¹: ela se cumpre atrelada ao citado conjunto de crenças, normas e valores e, quando comparada a outras, revela particularidades sociais, legais, institucionais e econômicas. Nesse particular, como agente de formação humana, o professor constitui-se subjetivamente no interior de práticas coletivas. Nessa condição, elabora movimentos (auto)formativos incessantemente.

¹ Ao adotar o conceito de pessoa sintonizamo-nos-me com Spink, (2000, p. 54) e, assim, definimo-nos por ampliar os conceitos de indivíduo e sujeito.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Noutros vieses, Pereira (2001, p. 23-41) não inquire simplesmente: “O que é ser professor?”. Em estudos problematizadores ele investiga o que denomina de professoralidade, sob diferentes perspectivas: “Como se é professor? Como é ser professor? Por que se é professor? Como se operacionaliza a decisão de ser professor?”. Assim, justifica: “Vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo) num dos seus inumeráveis movimentos de ser no mundo.” (PEREIRA, 2001, p. 23, 24). Ao rejeitar o modelo de identidade estática, seus estudos fundamentam-se e dialogam com produções de Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (1995) e Foucault (1993). Ao não se ater ao citado modelo, ele pesquisa movimentos de *professoralização* no intuito de se aproximar do que denomina *professoralidade* – como uma marca, um estado singular, como universos particulares de referência, lidas e fatos profissionais a resvalar para o âmbito pessoal e criar ressonâncias no *vice-versa* da vida.

Ao trazer à pauta o conceito de *professoralidade* - do modo como o citado autor (2001) o concebe - encontramos-lo intimamente relacionado com as formas pelas quais as pessoas assumem seus aprendizados e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor, relacionado a um processo de produção da subjetividade inseparável de complexo sistema de potenciais enleado à sua formação e autoformação profissional, perpassado pela reflexividade. Uma teoria da reflexividade só se torna uma teoria crítica quando afasta sua reflexão da experiência da vida cotidiana e dirige-se para o ‘sistema’. (LASH, 1997, p. 169). Nessa condição cremos poder considerar este processo de modo mais adequado como autoconfrontação. (BECK, 1997, p. 16).

Ao ampliar as perspectivas dos estudos já realizados discorreremos acerca da busca pela processualidade que compõe tais fluxos na sintonia com o posicionamento de Pereira (2001, p. 32) no qual “[...] a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem a essa decisão”. Nesse sentido, nossas discussões voltam-se às pesquisas sobre a formação docente e da professoralização como modos de compreensão da professoralidade. Encetaremos discussões especialmente pautadas nas

aprendizagens de pessoas adultas, nos saberes experienciais, nos movimentos simultâneos de individuação e subjetivação, nos territórios investigativos da pesquisa (auto) biográfica, das histórias de vida em formação.

Saberes experienciais: reflexões e desafios na constituição da professoralidade docente

Tardif (2005) prefere não usar, na abordagem dos saberes profissionais, a expressão saberes da prática. Para o autor, a expressão “da prática” configura um sentido de superposição de saberes anteriores para iluminar a prática, numa dimensão aplicacionista, positivista e técnica de construção do conhecimento. Optando pela expressão saberes práticos ou experienciais, o autor (2005, p.49) afirma que esses saberes “[...] se integram à prática e dela são parte constituintes”.

Na perspectiva de Tardif (2005), os saberes experienciais são construídos no cotidiano da prática profissional, constituindo-se em uma “cultura docente em ação” (2005, p.49), não sendo frutos das instituições nem dos currículos de formação. Tardif (2007) ratifica, baseando-se em pesquisas, que os saberes experienciais são oriundos de todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos, transformando-se assim em saberes práticos da ação profissional docente, os quais envolvem rotinas, saberes, *habitus*, saber-ser, saber-fazer, redes de interações, entre outros, constituindo-se, desse modo, nos saberes dos professores.

Entre as características do saber experiencial, Tardif (2005, p.109-111) explicita:

- a) é um saber ligado às funções dos professores;
- b) é um saber prático;
- c) é um saber interativo;
- d) é um saber sincrético e plural;
- e) é um saber heterogêneo;
- f) é um saber complexo;
- g) é um saber aberto, poroso, permeável;

- h) é um saber personalizado;
- i) é um saber existencial;
- j) é um saber pouco formalizado;
- l) é um saber temporal, evolutivo, dinâmico;
- m) é um saber social e construído pelo ator.

Diante de tais indicações conceituais, constituidoras de uma “epistemologia da prática docente” entendemos que os saberes práticos, assim denominados por Tardif (2005), são saberes que se constituem de todos os outros, frutos de diferentes trajetórias dos profissionais de educação (tanto das histórias de vida quanto das histórias de escolarização e de formação inicial e contínua). São saberes reconhecidos, validados e hierarquizados pelos atores educativos na sua ação profissional. Saberes, portanto, que exigem das instâncias formativas espaços e tempos de discussão e também de legitimação de indicativos pedagógicos para repensar os processos formativos docentes no âmbito acadêmico.

A experiência de trabalho docente, para Tardif (2007), tem um sentido de hierarquização e de mobilização de saberes em situação profissional. Não significa desvalorização dos demais saberes. Compreendemos, assim, que, na atuação profissional, os docentes mobilizam esquemas, *habitus*, saberes-fazer, saberes-ser, conhecimentos. Nesse sentido, dependendo das circunstâncias contextuais, das surpresas que o cotidiano da ação docente apresenta, os docentes mobilizam, na interação do trabalho, saberes necessários ao agir profissional competente.

Na abordagem de Tardif (2007), a experiência do trabalho exige do profissional o seu envolvimento numa perspectiva integral. É o sujeito numa dimensão de inteireza, diria Freire (1996), com seus conhecimentos, mas também com toda a sua história de vida, com suas certezas e incertezas dos processos de escolarização vivenciados. (TARDIF, 2007; FREIRE, 1996).

No contexto da epistemologia da prática, valorizando o processo do agir profissional, Schön (2000) apresenta contribuição importante ao pensar os

processos de construção do conhecimento, tendo como ponto de partida a prática profissional. Tecendo críticas sobre o pensamento deste autor, Gauthier et. al. (2006, p.302) ratificam: “[...] Schön parece ignorar totalmente a importância da parte do reservatório de conhecimento oriunda da formação de base e na qual o profissional vai buscar elementos para orientar a sua prática”. Nesse sentido, faz-se mister não perder de vista, como já dissemos, os conhecimentos profissionais oriundos de outras instâncias, por exemplo, a universidade, centros de formação, entre outros. O reconhecimento de que as práticas ensinam, de que há teorias nas práticas não nos legitima a desconsiderar os conhecimentos das teorias. A esse respeito, dizem Gauthier et. al. (2006, p.302): “[...] se o trabalho do professor é válido do ponto de vista epistemológico, não se pode depreender daí que a prática que o mobiliza também o seja obrigatoriamente. Daí a importância de um estudo crítico da prática”.

Nesse movimento de tensão permanente entre teoria e prática, insere-se um trabalho mediador, ou seja, “[...] um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...], como assevera Vázquez (1977, p. 207) ao estudar a idéia de práxis.

Embora a perspectiva de Schön seja centrada num processo de reflexão mais individualizado, uma lógica restritiva de compreender o processo educacional, entendemos que suas construções são significativas, pois recolocam no palco educacional um debate em torno da reflexão que é necessário ao processo formativo docente. Não estamos aqui apresentando tal conceito como um atributo natural dos seres humanos (no sentido de que todos nós refletimos), mas como uma reflexão no campo da docência que tem intencionalidades, que tem contextos e lugares de produção. Uma reflexão, por isso mesmo, articulada a dimensões mais amplas da sociedade, como nos chamam a atenção Zeichner (2002), Freire (1996), entre outros.

Refletir na ação, refletir sobre a ação, produzir conhecimento na ação, em nosso entendimento, são procedimentos necessários ao profissional da educação. Se as práticas, nesse contexto, são os pontos de partida, se elas são campos de

debates e de reflexões, compreendemos que elas provocam a construção de novas teorias, mas, em momento algum, abdicam de conhecimentos já construídos pelas ciências da educação, pela pedagogia e por outros campos do saber. Talvez o equívoco de Schön, como afirmam Gauthier et. al. (2006), apoiando-se em Fenstermacher, tenha sido endeusar as práticas, negando a racionalidade técnica, como se fosse possível abandonar os conhecimentos desta abordagem epistemológica. Dizem os referidos autores (2006, p.303), criticando a abordagem de Schön, que a racionalidade técnica foi associada “ao inferno e a reflexão ao céu”.

Compreendemos assim que a reflexão crítica, numa perspectiva de desenvolvimento da práxis pedagógica, visando à construção e à reconstrução de saberes, precisa desenvolver-se, especialmente, nos contextos de comunidades de práticas (NÓVOA, 1992), espaços estes organizados no interior das instituições. Nesse sentido, em colaboração, os docentes passam a pensar o que fazem e dizem sobre ensinar e aprender (e suas implicações), visando reconstruir e replanejar de forma intencional as ações pedagógicas.

Como assevera Freire (1996, p.43): “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Esse é um processo que articula e integra “[...] sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência”. (ELLIOTT, 1998, p.141). E acrescentaríamos: mas não se prende a esta; tem na experiência apenas o ponto de partida para a construção e reconstrução coletiva do conhecimento profissional docente.

Analisando o pensamento de Elliott, Pérez-Gómez (1990, p.17) ratifica que o conhecimento docente deve formar-se num complexo e prolongado processo de conhecimento da ação e da reflexão sobre a ação. Nos trabalhos de Elliott (1998), verificamos a necessidade de ultrapassar a reflexão individual (embora esta também seja necessária) para uma reflexão coletiva, produzindo conhecimentos da prática de forma compartilhada, que emergem da reflexão crítica, do diálogo contextualizado, das interações entre os sujeitos, tendo como referência de análise



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

das práticas, saberes historicamente acumulados e construídos nas diversas áreas do conhecimento.

Referências

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. Política, tradição e estética na ordem social moderna. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1997, p. 11-71.

CARRASCO, J. G. La profesionalización de los profesores. In: **Revista de Educación**. N. 285. Madrid. 1988, p. 111-123.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. V. 01. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción educativa**. Madrid: Morata, 1990.

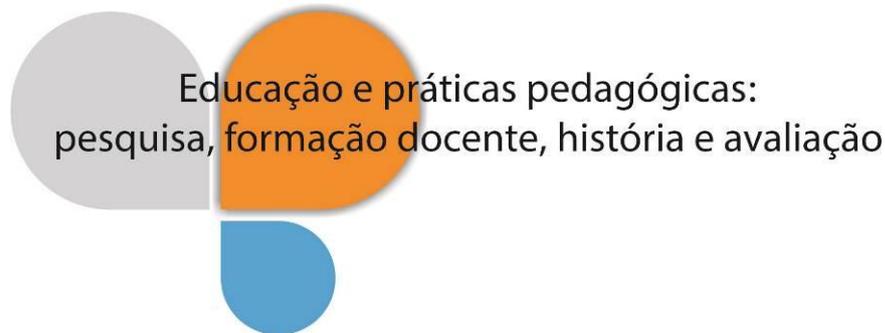
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LASH, S. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. Política, tradição e estética na ordem social moderna. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1997, p.135-206.

MIDLEJ, J. A investigação-ação educacional e as ações de linguagem como princípios formativos do ser professor. 2008, 281 f. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Bahia. Abril, 2008a.



_____. Ser professor: labirintos de formação pessoal e profissional. In: **VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Cultura escolar, Migrações e Cidadania. SelSilito. Porto – Portugal. 2008b, volume único, p.560.

_____. Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, 2009, p. 33-42.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.15-34.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 19.

PEREIRA, M. V. Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. (**Tese. Doutorado em Educação**). 293 f. 1996. PPG Educação – Supervisão e Currículo. São Paulo: PUCSP.

_____. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001, p. 23-41.

_____. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, N. 52, janeiro-abril, 2010, p. 61-80.
Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80013049002> >
Acesso em 05/4/2013.

_____. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. In: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2205/1361>
Revista Digital do LAV - Ano VI – Número 10 – Março de 2013. Acesso em Abril de 2013.

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

PÉREZ-GÓMEZ, A. Comprender y enseñar a comprender: reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, J. **La investigación-acción educativa**. Madrid: Morata, 1990. p.9-19.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teóricometodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 41-61.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p.207-236.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A COMUNIDADE LOCAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ms. Cloris Violeta Alves Lopes
cloris-carlos@uol.com.br
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Desde a antiguidade, o ato de ensinar e aprender foram atribuídos pelos primitivos de pai para filho, com a finalidade de suprir suas necessidades e dominar as dificuldades do cotidiano. Com o passar do tempo, a humanidade evoluiu, e com ela os conceitos de ensino e aprendizagem, ou seja, o ensino não se resumia mais em um conjunto de orientações, que visava apenas fornecer ao aprendiz os conhecimentos necessários para garantir a sua sobrevivência, pois com a evolução da sociedade e a invenção da escrita surgiram novas perspectivas relacionadas à aprendizagem nesse sentido, o domínio de habilidades como a leitura, a escrita e o cálculo ganharam desde então importância e destaque no meio social.

O processo de transmissão e aquisição do conhecimento se deu, inicialmente, apenas de maneira informal, realizando-se em diversas situações e ambientes, porém com o advento da escola, essas práticas tornaram-se tarefas da mesma, passando agora a ser realizadas de maneira organizada e sistemática, todavia sem excluir os conhecimentos obtidos de modo assistemático, cujos preceitos são tão relevantes como os adquiridos formalmente, visto que, a escola não é o único lugar onde se realizam as práticas de ensino, mais também fora dela. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem ganharam uma maior relevância e abrangência no meio educacional, como coloca Piletti (2001, p. 25):

No decorrer da história da humanidade, o ensino e a aprendizagem foram adquirindo cada vez maior importância. Por isso, com o passar do tempo, muitas pessoas começaram a se dedicar exclusivamente a tarefas relacionadas com o ensino. Também surgiram as escolas que são instituições voltadas para essas tarefas.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Sendo assim, o processo de ensinar e aprender e o seu significado passaram a ser o foco principal das reflexões voltadas para o meio educacional, tanto que no transcorrer dos anos, inúmeras questões pedagógicas passaram a ser discutidas. Ocasionalmente o surgimento de várias concepções pedagógicas, cujas teorias tinham a finalidade de transformar ou melhorar os métodos de ensino, elencando questões que dantes eram desconsideradas, entre elas a questão do estágio supervisionado, cujos reflexos até então não eram avaliados como um fator influente na aprendizagem do futuro professor.

Na idade média, além de estudar, os estudantes realizavam outras atividades, eram os *homo faber* que utilizavam o raciocínio e memória desenvolvidos em seus estudos para concretizar trabalhos simplificados por essas condições adquiridas. Aos poucos a intelectualidade foi-se tornando um marco na educação na Europa, considerada imprescindível para a formação de elites. Com o advento da tecnologia, os educadores travaram uma batalha para que a prática voltasse a fazer parte pertinente à escola.

Durante séculos, a universidade pautou seu ensino a teoria. Sobre isso Santos (1997), em seu livro *pela mão de Alice*, refere-se a ela como “a torre de marfim”, traduzindo a intelectualidade do aluno que se aprofundava na teoria, mas se colocava à margem do mundo real, provocando sua alienação do que estava a sua volta.

Dessa forma, comungo com a ideia do citado autor quando afirma que: Hoje, o aluno não pode ser “insensível aos problemas do mundo contemporâneo” e deve contribuir com todas as suas forças para dar respaldo e solução, no que lhe compete, à sociedade em que atuará. (SANTOS, 1997, p. 04).

Em qualquer época, desde que se tenha por objetivos o aperfeiçoamento para o exercício de cargos ou funções, torna-se imprescindível que a prática se alie à teoria em qualquer profissão.

Essa complementação de estudos, prevista há algum tempo, se apresenta através modo particular nas licenciaturas, tornando-se disciplina obrigatória na educação atual, o “aprender fazendo”.

Foi a partir do 1º Encontro Nacional de Professores de Didática que ocorreu na UNB – Universidade de Brasília, no ano de 1972, seu coordenador, professor Valnir Chagas e o então ministro Jarbas Passarinho, demonstraram interesse pela colocação de alunos no mercado de trabalho em períodos de estágio.

O referido encontro teve como objetivo, orientar e incentivar professores para a realização da prática unida à teoria; a disciplina – Prática de Ensino – nessa ocasião passou a denominar-se Estágio Supervisionado.

A experiência contava com a presença do professor, porém ela não correspondia ao que o estudante, treinado dessa forma, enfrentaria em sua profissão. Em algumas instituições, as classes numerosas impossibilitavam que todos os alunos passassem por esse treinamento, e muitos deles somente assistiam à apresentação de colegas e ouviam os comentários do orientador (BIANCHI, 2005, p. 02). Somente no final da década de 1960 que a prática passou a ser, efetivamente, em forma de Estágio Supervisionado.

O Estágio supervisionado nos instiga a trazermos à tona algumas reflexões iniciais tais como a ponte representada pela mediação entre o aluno e o saber, o ensino e aprendizagem, aprendizagem essa provocada pelo professor que realiza a tarefa de ensinar e faz dessa ação o seu próprio trabalho. No desempenho de sua função docente, o professor ao planejar, executar e avaliar coloca sua visão de mundo, sua história de vida, seus conhecimentos históricos e sua concepção de educação. Para Lima (2001), é uma prática tecida com o saber científico, pedagógico, de experiência, político social, dentre outros.

Outra maneira de perceber a ação docente é perceber o professor como um sujeito que não reproduz somente os conhecimentos, mas que pode fazer do seu trabalho em sala de aula um espaço de transformação. O que podemos chamar de práxis docente. Segundo Pimenta (1994), “A atividade docente é práxis...é sistemática e científica a medida em que tenta objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística”.

Uma outra reflexão que nos apresenta o tema é a questão do trabalho como princípio educativo que se situa no movimento entre a teoria e a prática



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

pedagógica, em que a indissociabilidade entre esses dois eixos se realiza por meio das atividades do professor, na ação-reflexão-ação refletida.

Quando nos propomos a lecionar, outro ponto de reflexão é a ética e a competência e ainda a dimensão política do docente enquanto cidadão. Assim, para Lima (2001), “a competência estaria ligada ao técnico e ao político mediada pela ética”.

Mediante isso, compreendemos que o estágio é o lugar indicado para fazermos todas essas reflexões para que possamos rever os nossos conceitos, aprofundarmos nossos conhecimentos, compreendermos o que é ser professor, compreendermos o seu papel, o papel da escola, das instituições formadoras na sociedade em que vivemos. É hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão (LIMA, 2001). Dessa forma, concordamos com SCHÖN (1992) quando propõe o estágio ser trabalhado na perspectiva do conhecimento na ação e a reflexão na e sobre a ação.

Pensando assim, o estágio supervisionado, torna-se o *lócus* dessas reflexões sobre o trabalho do futuro professor, abrindo espaços para a reflexão da ação docente contribuindo assim, na formação de professores críticos-reflexivos, conscientes de seu papel social.

Atualmente, o estágio supervisionado nos aponta para o diálogo entre a formação inicial e a prática profissional, evidenciando a aprendizagem significativa em que o futuro professor se embasa de conhecimentos teóricos e práticos necessários a sua atividade profissional. Pimenta (2010, p.15), chama de “atividade teórica”, em que a atividade remete à ação, ressaltando o caráter indissociável entre a teoria e a prática que o estágio precisa assumir. Assim, a prática formativa do estágio supervisionado deve, ainda, dar condições para que o estagiário entenda a docência como profissão que se realiza em espaço e tempo específicos. (Maciel, 2012).

A formação inicial dos professores ao longo da história da educação vem sofrendo fragilidades por parte das instituições formadoras que apresentam dificuldades para enfrentar os desafios que o ensino como prática social lhes



coloca no cotidiano da sala de aula. Os programas de formação estão defasados pautados na educação tradicional em que o professor assume uma postura técnica, com conteúdos e atividades de estágio fora da realidade escolar. Isso é muito comum, por exemplo, quando os professores de estágio propõem aos alunos atividades e nem sequer visitam a escola campo, ficando apenas na esfera do discurso em sala de aula e quando o aluno se depara com a realidade da comunidade e da escola muitas vezes fica desmotivado.

Para Deus (2012), “no cenário brasileiro da valorização da educação, a formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos”.

Segundo Ghedin (2008, p.51),

A formação inicial de professores se configura como um conhecimento pronto e acabado, fragmentado e desvinculado da vida dos sujeitos envolvidos nesse processo e, sobretudo, não propicia ao profissional assumir uma atitude de continuar avançando em conhecimentos, não possibilita questionar, indagar, reconstruir, isto é, tornar-se produtor de conhecimentos. Um professor produtor de conhecimento requer investimentos na trajetória profissional na busca de aprimoramento das formas de ser e estar na profissão.

Para Pimenta (2005, p.16), afirma sobre as pesquisas já realizadas sobre formação inicial docente,

[...] Têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas das escolas numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as condições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional.

Dessa forma, os programas de formação estão voltados apenas para o cumprimento da carga horária das disciplinas de estágio para que o aluno possa concluir o curso, sem um acompanhamento de perto, sem uma avaliação do processo, sem retorno às escolas a partir dos relatórios elaborados pelos alunos e avaliados pelos professores como mero instrumento burocrático de avaliação sem um cuidado para retornar à escola campo e levar contribuições a partir do olhar do estagiário e de seu orientador. O que se postula diante de tal realidade é que a

formação desse sujeito deva ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Assim, concordamos com Zabala (2004), quando afirma que “a formação de professor não deve ser, somente, uma atividade intencional que se desenvolve para contribuir para profissionalização, um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”.

A formação de professores deve provocar no aluno estagiário questionamentos e reflexões acerca do trabalho dos professores regentes das escolas em que o futuro professor sinta-se como sujeito capaz de gerar conhecimento, provocando seu próprio enriquecimento pessoal e das pessoas do seu entorno.

Para Imbernón, (2004), “o tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional que dura a vida toda”. Assim, o professor vai aprendendo cotidianamente a enfrentar os desafios e as dificuldades surgidas em seu trabalho. É preciso ficar atento as incertezas, as mudanças e a própria complexidade advindas no dia a dia da ação docente que põe à prova não somente seus conhecimentos técnicos e teóricos, mas a sua capacidade de compreender, assimilar e encontrar respostas para as questões de enfrentamento profissional.

Para isso, é preciso ter como meta a aprendizagem permanente, renovada, aberta ao diálogo com a comunidade escolar e acadêmica, com a disposição para a pesquisa, investindo em seu desenvolvimento profissional e pessoal e que possibilite ao futuro professor possibilidades de trabalhar com a pluralidade das ciências da educação, vislumbrando a produção de um conhecimento “multi” e “pluri” dimensional como defende Lima (2003).

Assim, o estágio supervisionado deve objetivar formar futuros professores com perfil autônomo e com capacidade de intervir nas questões da sociedade, fomentando raciocínios criativos em suas relações com alunos, com a escola e com a comunidade. Nesse sentido, os professores se formam na relação com o outro,

trocando experiências mediadas pela análise crítica contextualizada, conforme pensam Pimenta e Lima, (2010).

É necessário então, que os professores em formação, vislumbre um mundo melhor, voltado para solidariedade e compromisso para lutar pela justiça social, acreditando na “linguagem da possibilidade” (Mendes, 2012), sentindo-se politicamente comprometido com a ação docente, capaz de lutar por um mundo mais humano e mais solidário.

Para isso, há necessidade de investimento na formação docente, porém destacamos alguns problemas que emperram o processo de formação do professor, dentre eles:

A recuperação de sua dignidade e da credibilidade do ofício passaria por uma reconfiguração de sua identidade *profissional*, envolvendo o fortalecimento de suas lutas por melhores salários e condições dignas de trabalho, destacando-se uma formação de qualidade. (UNESCO, 2004, p.33).

Ao lado disso, ressalta-se a necessidade de um aprimoramento constante nos processos de formação e nas condições do trabalho docente.

No plano da formação de professores, temos a formação inicial que acontece nos cursos de magistério ou superior e a formação continuada, desenvolvida ao longo da trajetória profissional do docente. A formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica. (UNESCO, 2004, p. 34-35).

Dessa forma, compreendemos que o estágio supervisionado no contexto da formação de professores, ressalta que a prática pedagógica educativa da atualidade impõe um novo tipo de ação do professor para o qual precisa estar preparado. E ainda, que o professor deve ter consciência dos possíveis efeitos de sua ação pedagógica na vida do aluno e no encaminhamento da sociedade.

O estágio supervisionado necessita se caracterizar como parte integrante da relação entre escola-universidade e comunidade, entre a teoria e prática formando um elo de ligação entre esses segmentos e a realidade que cerca o aluno. Só assim, perceberemos a ligação entre os sujeitos que compõem o processo de ensinar e

aprender, provocando então uma discussão aprofundada sobre o papel do Estágio Curricular para a formação do professor.

Pereira (2012, p.58) afirma que,

O espaço do estágio deve possibilitar uma produção de conhecimento que não se limite à simples transferência e “aplicação” de teorias ou de conteúdos, mas que seja o eixo de articulação entre teoria-prática, entre os conteúdos dos cursos de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula da escola básica.

A proposta de nosso estudo é refletir e compartilhar sobre estágio supervisionado, sob a forma de pedagogia de projetos como espaço significativo de construção de conhecimentos dos professores em formação, tendo em vista que a pedagogia de projeto possibilita a compreensão crítica da realidade das instituições de ensino, bem como favorece a construção e o aperfeiçoamento das competências, habilidades e atitudes teórico-práticas do futuro professor.

Assim, entendemos por projeto:

Um instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano [...] só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os envolvidos (VASCONCELLOS, 1995, p.43).

Ainda conforme Vale (1999, p.5),

Todo projeto é uma tomada de posição diante da realidade natural, social e humana! E é, nesse sentido, sempre um processo avaliativo em relação ao existente. Todo projeto traz embutida uma concepção de ser humano e uma concepção de sociedade, mesmo quando finge passar por não-ideológico. O projeto é uma maneira de superar o contexto existente, criando o novo pela razão, emoção e ação.

Desenvolver estágio nessa perspectiva implica no comprometimento de realizar projetos que tragam significados para a escola e que promovam a melhoria do ensino aprendizagem, promovendo a inclusão, o diálogo permanente entre seus membros, acreditando na capacidade de transformar a realidade em algo melhor, mais humano e solidário.

Para Pimenta (2004, p.222):



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Os projetos de estágio poderão abranger as dimensões:

Pedagógicas, envolvendo currículo, alunos, práticas pedagógicas, avaliação, sala de aula, metodologias de ensino e aprendizagem, disciplinas específicas, reforço escolar, arte e recreação, (in) disciplina, conduta dos alunos, violência e outros;

Organizacional, envolvendo questões administrativas e financeiras, relações como os órgãos sistemas de ensino, composição das turmas, horário, merenda, projeto político pedagógico, formação em serviço, órgãos de gestão, biblioteca, recursos em geral, recreação e outros;

Profissional, envolvendo formação contínua, condições de exercício profissional, postura do professor e outros;

Social, envolvendo comunidade, cidade, saúde, cidadania, órgãos de governo e de poder político e social e outros.

A realização do estágio em forma de projetos desenvolve uma atitude de autonomia e de criatividade por parte dos estagiários, possibilitando-lhes a descoberta de espaços de intervenção com significado para a sua formação, para a escola campo e porque não dizer para a comunidade. Desse modo, o estágio em forma de projeto provoca entre os alunos e seu orientador e destes com a comunidade escolar uma cultura de cooperação, formando uma teia harmoniosa entre os atores do processo. Porque não dizer que a pedagogia de projetos visa resignificar o espaço escolar, tornando-o um espaço vivo de interações, aberto ao real e às múltiplas dimensões.

Nesse caso, é essencial a participação do aluno, visto que se torna reconhecido como sujeito reflexivo, crítico e ativo, capaz de construir conhecimentos e não somente um mero aprendiz.

É a partir do nível de responsabilidade e compromisso do aluno que o projeto se apoia e traduz a sua intencionalidade; são os alunos co-responsáveis por todo o desenvolvimento do projeto e pelas decisões ao longo desse processo. Portanto, o exercício é coletivo em que cada um coopera com as suas habilidades e capacidades nas atividades propostas.

O projeto dever ter um caráter de autenticidade, com problemas reais e relevantes para os alunos que devem buscar a solução; não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos, mas sim a cada passo os alunos devem construir respostas originais, sendo assim, os conteúdos passam a ser meios para

ampliar a formação dos futuros professores, tornando-os instrumentos para a compreensão e transformação da realidade que os cerca. No projeto, o aluno busca informações, faz análise, compara resultados, confronta idéias com vistas a compreender o problema investigado, tornando-se um instrumento valioso na prática interdisciplinar.

Mediante o exposto, relataremos uma experiência do curso de Pedagogia do campus de Parnaíba-PI da Universidade Federal do Piauí-UFPI, na disciplina Estágio Supervisionado III, orientada pela professora Dra. Luciana Matias Cavalcante. O referido Projeto tem como tema: “Cultura Popular: a literatura piauiense como veículo de construção do conhecimento”, aplicado nas turmas do segundo ao quinto ano do Ensino fundamental, de faixa etária dos 07 aos 14 anos, da Escola Benedito dos Santos Lima, em Parnaíba-PI, entre os dias 05 e 26 de março de 2013.

A proposta surgiu a partir da compreensão que os alunos tiveram sobre a produção cultural de um povo e de algumas reflexões sobre o tema, tais como: A produção cultural de um povo é muito rica, porém o nordeste consegue se destacar perante as diversas formas culturais. No entanto, não há uma valorização daquilo que temos ou produzimos. É mais propício aceitarmos o que é veiculado na mídia do que explorar o que faz parte do quem somos.

Valorizar o nosso acervo cultural nos permite assumir nossa postura como povo que possui identidade, que pensa, produz e constrói a sua própria história. A cultura é a identidade de um povo, pois sem ela, perdemos não somente nossa identidade, mas também os nossos valores e princípios.

Em vista disso, propomo-nos a adentrar o mundo da arte na literatura piauiense, valorizando nossas experiências comunitárias e o imaginário do folclore presente nas lendas, nos cordéis, nas poesias e nas músicas, além de valorizar a multiculturalidade existente no nosso meio, pois esta é importante e enriquecedora.

Além disso, busca-se mostrar aos alunos da educação básica, como a literatura incorpora as inovações da sociedade, mostrando, muitas vezes, as

mudanças ocorridas ao longo dos tempos, pois estudar literatura é também mergulhar um pouco na ideologia de uma determinada sociedade.

Ao propor este projeto, os alunos do curso de pedagogia da UFPI, pretenderam difundir a cultura do estado do Piauí, dentro da escola e envolver toda a comunidade escolar. Desse modo, ofereceram aos alunos da escola, diversos recursos que os auxiliaram em várias carências de aprendizagem, como a produção textual, a leitura, a escrita, a linguagem não verbal, assim como desenvolver a socialização e a cidadania para que os alunos tornem-se indivíduos críticos e reflexivos.

A proposta é articular a literatura aos conteúdos planejados para que assim a literatura popular tenha chance de ser vivenciada e valorizada, despertando o gosto pela preservação do acervo cultural piauiense nas escolas da educação fundamental séries iniciais, além de levar os indivíduos a praticarem o exercício da leitura e da escrita.

Com o objetivo de disseminar a cultura piauiense por meio da literatura regional, incentivando o gosto pela leitura para construção do conhecimento efetivo para as práticas sociais, foram utilizadas as seguintes estratégias:

- Abertura e apresentação do tema do projeto;
- Exposição dialogada sobre a importância da Literatura Piauiense;
- Estudo de gêneros textuais tais como: receitas, lendas, parlendas, fábulas, poemas, cordel, dentre outros;
- Oficinas literárias (Literatura de autores piauienses);
- Dramatização de poemas;
- Produção textual;
- Concurso de poesias.

Além disso, o grupo da pedagogia procurou no desenvolvimento do projeto:

- Conhecer a literatura piauiense por meio de diferentes gêneros textuais;
- Apontar os autores piauienses e suas contribuições para a cultura popular;



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

- Identificar na literatura regional a produção de textos que retratem a realidade do povo piauiense;
- Produzir gêneros textuais a partir do conhecimento sobre a literatura regional;
- Relacionar a literatura piauiense com seu cotidiano;
- Representar por meio das múltiplas linguagens as experiências vivenciadas no decorrer do projeto;
- Identificar as principais temáticas das poesias piauienses;
- Conhecer as lendas piauienses a fim de reconhecer a cultura do povo do estado do Piauí;
- Conhecer a rica manifestação da nossa cultura (piauiense) criando situações pedagógicas e aprendizados nas várias áreas do conhecimento a partir da interdisciplinaridade;
- Estimular a criticidade poética sobre a realidade piauiense.

Mediante isso, a apresentação das produções realizadas no decorrer do projeto se deu, para toda a comunidade escolar. (declamação de poemas, dramatizações, exposição de desenhos e cordel e outros), em que foram distribuídos os conteúdos da seguinte forma:

Conteúdos Trabalhados

Cronograma 2º ano

Data	Disciplina	Assunto	Atividade	Horário	
05/03/2013 Terça-feira	----- --	-----	Abertura do projeto	13:00/17:00h	
07/03/2013 Quinta-feira	Português	Poesia Saudade, de Da Costa Silva	Bingo dos Sons Iniciais	13:00/15:00h	
	Ciências	Somos Diferentes- Poema Ciranda Desafinada	Brincadeira da Diferença	15:30/17:00h	

		(Cineas Santos)			
12/03/2013 Terça-feira	Português	O menino que descobria as palavras, poesia de Cineas Santos	Jogo: Caça – Rima	13:00/15:00h	
	História	Sentimentos- O menino que descobriu as palavras - Cineas Santos	Roda de Conversa e Desenhos de faces com sentimentos	15:30/17:00h	
14/03/2013 Quinta-feira	Português	Trava língua	Jogo: Trinca Mágica	13:00/15:00h	
	Ciências	Limpeza é saúde	Listagem de atividades de limpeza	15:30/15:30h	
19/03/2013 Terça-feira	Português	Lenda: Macyrajara	Desenho e pintura	13:00/15:00h	
	História	Meus Documentos	Produção de nossos documentos	15:30/17:00h	
21/03/2013 Quinta-feira	Português	Lenda: Cabeça de Cuia	Desenho e pintura	13:00/15:00h	
	Ciências	Somos Assim- Poema Trem da vida de Cineas Santos.	Contação de histórias de vidas, através de desenhos	15:30/15:30h	
26/03/2013 Terça-feira	Encerramento	-----	-----		

Cronograma 3º ano

Data	Disciplina	Assunto	Atividade	Horário	
------	------------	---------	-----------	---------	--

Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

05/03/2013 Terça-feira	-----	-----	Abertura do projeto	13:00/17:00 h	
07/03/2013 Quinta-feira	Português	Gênero textual Poema (características) ; alfabeto e formação de palavras a partir do poema “O menino que descobriu as palavras” (Cineas Santos)	Dinâmica do nome; bingo de palavras (poema); jogo em dupla de formação de palavras (poema)	13:00/15:00 h	
	Ciências			15:30/17:00 h	
12/03/2013 Terça-feira	Português	Poema “O dono da rua” (Cineas Santos); separação silábica enfazando o número de sílabas; formação de palavras.	Roda de conversa abordando a temática do poema; jogo em dupla (separação silábica); montagem coletiva em cartolina do poema trabalhado.	13:00/15:00 h	
	História			15:30/17:00 h	
14/03/2013 Quinta-feira	Português	Poema “Lua Miraculosa” (Alcenor Candeira); leitura e interpretação do poema; produção textual.	Leitura coletiva e individual do poema seguida de roda de conversa enfazando a	13:00/15:00 h	

			interpretação do poema para atividade escrita de interpretação; produção textual a partir de imagens.		
	Ciências			15:30/17:00 h	
19/03/2013 Terça-feira	Português	Poema “Lua Miraculosa” ; rima e formação de frases.	Realização de um quadro de rimas; representação do poema por meio de desenhos, produção de poemas.	13:00/15:00 h	
	História			15:30/17:00 h	
21/03/2013 Quinta-feira	Português	Leitura de poemas enfatizando os autores piauienses; Produção de poemas.	Leitura coletiva e individual de poemas; produção coletiva e individual de poemas.	13:00/15:00 h	
	Artes e Religião	Fábula	Construção de uma Fábula.	15:30/17:00 h	
26/03/2013 Terça-feira	Encerramento	-----	-----		

Cronograma 4º ano

Data	Disciplina	Assunto	Atividade	Horário	
05/03/2013 Terça-feira	-----	-----	Abertura do projeto	13:00/17:00 h	
07/03/2013 Quinta-feira	História	Exposição do tema aos alunos, mostrando-lhes a suma relevância da Literatura Piauiense.	Roda de conversa abordando os principais escritores da Literatura Piauiense.	13:00/15:00 h	
	Artes e Religião	Cada um tem um jeito de ser.	características de pessoas de cada região.	15:30/17:00 h	
12/03/2013 Terça-feira	Ciências	Alimentação com ênfase nas comidas típicas do Estado.	Dinâmica: "Desenho Coletivo". Apresentação de um texto que retrate as comidas típicas do estado.	13:00/15:00 h	
	Geografia	Localização	Apresentação do Poema: Onde Estás?	15:30/17:00 h	
14/03/2013 Quinta-feira	História	Trabalhar a música "Pedra do Sal" do compositor e cantor Teófilo.	Representação da letra da música através de pinturas.	13:00/15:00 h	
	Artes e Religião	Texto que retrate parte da religião Piauiense.	Relacionar a diferença das pessoas que frequentava	15:30/17:00 h	

			m as igrejas: Nossa Senhora da Graça e Nossa Senhora do Rosário.		
19/03/2013 Terça-feira	Ciências	Frutas da terra e suas vitaminas.	Música: Cajuína	13:00/15:00 h	
	Geografia	Localização Política	Poema: Eu quero um Poema!	15:30/17:00 h	
21/03/2013 Quinta-feira	História	Biografia do Poeta, cronista, advogado e professor Cineas Santos.	Leitura e Interpretação do da Fábula: A cigarra e a formiga (a fábula revisitada)	13:00/15:00 h	
	Artes e Religião	Fábula	Construção de uma Fábula.	15:30/17:00 h	
26/03/2013 Terça-feira	Encerramen to	-----	-----		

Cronograma 5º ano

Data	Disciplina	Assunto	Atividade	Horário	
05/03/2013 Terça-feira	-----	-----	Abertura e apresentaçã o do tema a comunidade escolar	13:00/17:00 h	
07/03/2013 Quinta-feira	Português	Apresentação do tema aos alunos do 5º ano, sensibiliza-los acerca do importância da literatura	Leitura de poemas e literatura de cordel	13:00/15:00 h	

		piauiense			
	Matemática	Números naturais	Contextualizar os números naturais com a realidade local do povo nordestino	15:30/17:00 h	
12/03/2013 Terça-feira	Ciências	Sistema Urinário	Socializar com os alunos o conteúdo fazendo relação com a produção literária contida no cordel que enfatiza o corpo humano	13:00/15:00 h	
	História	Os primeiros habitantes do Brasil	Desenvolver leitura de texto explicando a historicidade e o avanço da escrita dos primeiros povos até chegarem na produção literária organizada de hoje	15:30/17:00 h	
14/03/2013 Quinta-feira	Português		Literatura de cordel com produção de conteúdo acerca da	13:00/15:00 h	

			vivência dos educandos Produção de material literário associado ao tema da aula		
	Matemática	Os números naturais	Produção de conteúdo escrito relacionado ao tema	15:30/15:30 h	
19/03/2013 Terça-feira	Ciências	Sistema Urinário	Produção de cordel literário associado ao tema da aula	13:00/15:00 h	
	História	Os Índios do Brasil	Leitura e reflexão de texto e atividades escritas	15:30/17:00 h	
	Português	Gêneros textuais	Literatura de cordel com produção de conteúdo acerca da vivência dos educandos	13:00/15:00 h	
	Matemática	Os números naturais no cotidiano	Produção de cordel utilizando os elementos pertencentes ao tema; Atividades escritas	15:30/17:00 h	
26/03/2013 Terça-feira	Encerramento	-----	Socialização da produção literária desenvolvid		

			a pelos alunos		

Avaliação

A avaliação foi realizada de forma qualitativa, processual, levando em consideração o desempenho dos alunos da escola campo perante as atividades propostas durante a aplicação do projeto, para tanto foram utilizados alguns instrumentos como: observação, de relatos orais e escritos dos alunos.

O processo de avaliação teve como ponto central a culminância com a socialização das produções e apresentação das produções realizadas pelos alunos (poemas, fábulas, lendas, versos, entre outros).

Desde o início do projeto, entrou como quesitos de avaliação a participação e envolvimento dos alunos nas atividades, a evolução deles perante os assuntos abordados.

Considerações Finais

O presente projeto foi fundamentado na Pedagogia de Projetos e teve como eixo norteador a interdisciplinaridade. O sentimento que preencheu diante de tudo que os alunos do Curso vivenciaram, foi de inquietação, por constatarem que algo poderia ser feito em função da negligência de alguns profissionais e por ausência de políticas públicas que incentivem o trabalho dos educadores numa perspectiva de transformação.

O que foi visto pelos alunos, com exceção de poucos, foi a reprodução de práticas arcaicas que tratam os alunos como meros copistas e assim se perpetua uma educação sem significado, que não visa a transformação dos estudantes e da sociedade como um todo.

Apesar das dificuldades encontradas para a implantação do projeto, os alunos do Curso perceberam que as crianças aprovaram suas práticas, a partir do

envolvimento e animação deles durante as atividades. Na ocasião, contaram com a presença do poeta paraibano Alcenor Candeira Filho que abrilhantou a socialização do projeto com suas palavras, poetizando e encantando a todos.

A impressão que tiveram é que foi plantada uma semente naquela escola, apesar das dificuldades enfrentadas, pela falta de experiência com a prática interdisciplinar, os alunos da pedagogia procuraram fazer o melhor, conseguindo despertar nos alunos da escola o interesse por alguns autores piauienses, parecendo ter ficado um “gostinho de quero mais” no semblante e na lembrança dos alunos, contudo o que os entristece é fato de ter sido constatado uma rotina de copistas que é imposta aos alunos que freqüentam àquela escola.

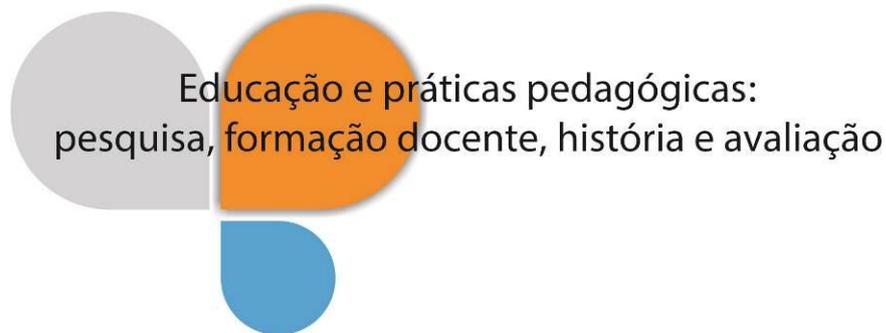
Mesmo assim, o projeto “Cultura Popular: a literatura como veículo de construção do conhecimento” proporcionou aos alunos envolvidos vivenciar a Pedagogia de Projetos, envolvendo a teoria e a prática de forma interativa e dinâmica, levando os futuros professores a conhecer a cultura local por meio da literatura. E como consequência disso, a oportunidade de aprender um pouco mais sobre o assunto.

A disciplina Estágio Supervisionado na Escola III proporcionou uma aproximação do futuro ambiente de trabalho, bem como concedeu aos alunos do curso de pedagogia da UFPI oportunidade de fazer o uso da Pedagogia de Projetos, pois até então, só tinham o conhecimento teórico dessa nova perspectiva de processo ensino/aprendizagem.

Referências

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientação para Estágio em Licenciatura**. São Paulo Pioneira Thomson Learning, 2005.

DEUS, Adélia Meireles de. O Estágio Supervisionado e a Formação Inicial: realidade e possibilidades. In: MENDES, Bárbara Maria Macedo; CABRAL, Carmem Lucia de Oliveira; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes (Orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.



GHEDIN, E. ET AL. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: LEITE, Y.U.F. **formação de professores** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. P. 23-51.

IMBERNÓN. F. **Formação docente para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, M. da g. S. B. O desenvolvimento profissional dos/das professores/as pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada. Tese (Doutorado em Educação). Universidade federal do Rio Grande do Norte, 2003.

MACIEL, Emanoela Moreira. O Estágio Supervisionado na Formação Inicial. In: MENDES, Bárbara Maria Macedo; CABRAL, Carmem Lucia de Oliveira; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes (Orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2012

MENDES, Bárbara Maria Macedo. Sobre a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado como Componentes Formativos. In: MENDES, Bárbara Maria Macedo; CABRAL, Carmem Lucia de Oliveira; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes (Orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Roseline de Oliveira. **Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**/Maria da Assunção Calderano, Organizadora, - Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

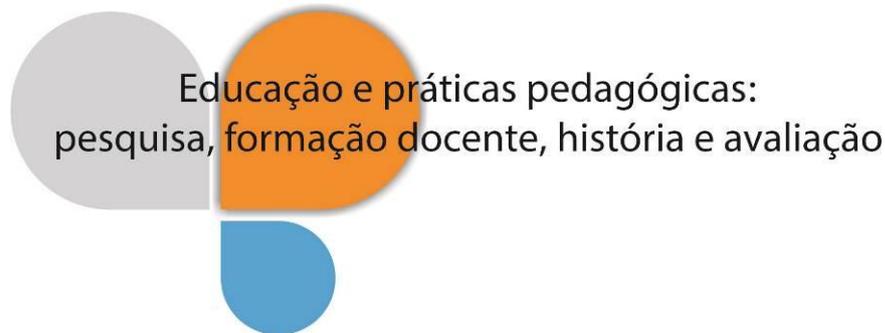
PILETTI, Cláudio. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PIMENTA . S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões de nossa época).

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA S.G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. ; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 17-52.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1997.



SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (org.). **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: O que fazem o que pensam o que almejam**. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VALE, J.M. F. **Avaliação da escola**. *Boletim Informativo*, São Paulo: Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

Referencias dos livros didáticos

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Ápis: **letramento e alfabetização**. São Paulo: Ática, 2011.

TEIXEIRA, Francisco M. P.; CHIANCA, Rosaly Braga. **A aventura do saber: história, 2º ano**. 1. ed. São Paulo: Leya, 2011.

JÚNIOR, César da Silva[et al.]. **Coleção plural: ciências, 2º ano**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

PESQUISA E ENSINO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA E REFLEXIVA: ANÁLISE DE PRÁTICAS

Dra. Débora Maria do Nascimento
deboranascimento@uern.br
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN

1 Para início do diálogo: perspectivas sobre a relação ensino e pesquisa na formação docente

Neste artigo, discutimos a relação ensino e pesquisa com foco nos fundamentos da reflexão e da colaboração. Para isso, tomamos como referência as experiências de ensino e pesquisa desenvolvidas na graduação e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto do curso de Pedagogia. Para início do diálogo, trataremos da questão da relação ensino e pesquisa no âmbito acadêmico, a partir das discussões de: Garcia (1995), André (2010) e do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP), do *Campus* Avançado “Prof^ª. Maia Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Em seguida, discutiremos sobre colaboração e a reflexão como fundamento das nossas ações de ensino e pesquisa. E, por fim, discutiremos as práticas desenvolvidas na graduação e no subprojeto PIBID de Pedagogia.

O ensino com pesquisa tem se tornado uma temática central na universidade, especialmente, no campo da formação de professores. Não é difícil encontrar na literatura pedagógica abordagens teóricas que defendam que o ensino na universidade necessita alicerçar-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Daí que os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores têm defendido a pesquisa como um dos eixos formativos, e este é o caso do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) do *Campus* Avançado “Prof^ª. Maia Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Antes de adentrarmos nos princípios que fundamentam a pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, é preciso que se diga que a discussão sobre a questão da pesquisa como eixo formativo nos cursos de formação docente emerge no meio acadêmico nos anos 1980, ampliando-se nos anos 1990. Essa perspectiva de formação, dentre outras justificativas, pretende contrapor-se ao modelo formativo baseado na racionalidade técnica, modelo esse predominante até então no discurso acadêmico.

Dessa forma, é importante considerar que a tendência da formação de professores com base na pesquisa alicerça-se na compreensão de que o docente necessita atuar como um ator e como um agente de mudança na escola e na sociedade e, nesse sentido, o papel de professor investigador da própria prática pode contribuir nesse processo. Assim, ao invés de serem apenas consumidores e aplicadores de teorias, os professores podem se tornar construtores de conhecimentos, o que desafia a posição de outros campos e agentes produtores como, por exemplo, a universidade.

Os argumentos a favor do que se pode chamar *movimento do ensino com pesquisa* realçam a importância de se desenvolver uma atitude investigativa desde a formação inicial, pois dessa forma o professor não só aprenderá a questionar a sua realidade, mas apoderar-se-á política e pedagogicamente de outras formas de ação e de teorias sobre o ensino. É com esse propósito que se tem defendido a ideia de que o professor deve trabalhar como pesquisador, de forma a problematizar a sua realidade e buscar soluções e alternativas com base nas teorias existentes e na sua própria experiência profissional. Essa perspectiva alia-se ao conceito de formação como desenvolvimento profissional e como estratégia de melhoria de ensino. Nesse sentido, Garcia (1995) aborda a noção de desenvolvimento profissional como evolução e continuidade, contrapondo-se às perspectivas de formação que apenas justapunham a formação inicial à formação continuada como mero aperfeiçoamento ou reciclagem para o professor. Para Garcia (1995, p. 55), o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe “uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança”, tal abordagem



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

se coaduna, portanto, com a discussão de formação que toma a pesquisa como estratégia mediadora.

Nesse sentido, a literatura nacional e internacional têm abordado essa temática, a exemplo dos autores: Garcia (1995), Zeickner (1993) e Andre (2010). Apesar disso, tal discurso não é consensual, os que possuem posição contrária fundamentam sua crítica baseando-se na ideia de que ensinar e pesquisar exigem habilidades distintas e que a trajetória de formação do professor e do pesquisador seguem rotas também distintas. Nesse sentido, algumas ponderações são necessárias, principalmente, em torno da banalização do conceito, pois concordamos com André (2010, p. 58) quando expressa: “ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros se diferenciam”, sendo assim, é importante distinguir entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, isto é, entre uma atividade de ensino e de pesquisa.

Para a autora referida acima, a pesquisa pressupõe atitude analítica, procedimentos rigorosos e sistemáticos para tornar conhecido aquilo que é necessário conhecer. Já o ensino, enquanto atividade do professor no cotidiano da sala de aula, é muito mais complexo do que a atividade de pesquisa, já que este exige do professor tomada de decisões e ações muitas vezes imprevisíveis. Entretanto, a pesquisa no ensino pode contribuir para que o professor desenvolva a habilidade de observar, de questionar, de formular hipóteses e de buscar soluções e caminhos alternativos para a sua prática.

Para André (2010), há várias formas de se trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente, uma delas é aquela em que coloca a pesquisa como um eixo ou um núcleo do curso, e esse é o caso do PPCP do CAMEAM/UERN que estabelece “a pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais” como um eixo formativo, entendendo que os eixos formativos assumem a condição de “[...] conceitos orientadores e, ao mesmo tempo, mediadores entre o desenvolvimento profissional e pessoal do pedagogo e a apreensão das competências que lhes são próprias [...]”. (PPCP, 2012, p. 50). Nesse Projeto, a pesquisa assume, portanto, a perspectiva de transversalidade no



currículo, de forma que perpassa e articula os diversos componentes curriculares ao longo do curso.

Todavia, são fundamentalmente as questões de ordem epistemológicas que nos têm impulsionado para a perspectiva do ensino mediado pela pesquisa. Em primeiro lugar, partimos da compreensão de formação fundamentada nos princípios da reflexão e da colaboração, os quais “se traduzem numa perspectiva de formação dialógica, reflexiva e emancipatória, que engloba a formação inicial e continuada”. (NASCIMENTO, 2012, p.1251). Em segundo lugar, entendemos que tais pressupostos apontam para a necessidade “[...] de se criar situações de reflexão crítica sobre a prática, de modo que os sujeitos envolvidos atuem como pesquisadores da própria prática; discutam as problemáticas que cercam o ensinar e o aprender de forma colaborativa”. (NASCIMENTO, 2012, p.1252).

Tal abordagem teórica foi construída desde o nosso trabalho de tese de doutoramento, quando investigamos sobre os saberes mobilizados pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na organização do ensino-aprendizagem. Desde então, temos buscado inserir tanto em nossas ações de ensino quanto de pesquisa esses pressupostos. Com o propósito de explicitar como esses princípios se traduzem em nossas práticas de ensino e de pesquisa, especialmente, na graduação e no subprojeto PIBID de Pedagogia do CAMEAM/UERN, trataremos desses aspectos no item a seguir.

2 A colaboração e a reflexão enquanto princípios de pesquisa e ensino

A problemática da relação teoria e prática tem desafiado professores formadores no tocante à aproximação da escola com a universidade, fazendo da primeira um *locus* privilegiado de formação e investigação de saberes sobre a docência. Com essa preocupação, tem-se buscado alternativas teórico-metodológicas de ensino e de pesquisa na universidade. Dessa forma, a abordagem da pesquisa colaborativa tem se apresentado como uma dessas propostas que busca relacionar pesquisa e ensino no processo de formação docente. Os estudos

de Pimenta (2005), Magalhães (2006), Ibiapina (2005) exemplificam percursos investigativos e formativos em torno do quais a prática pedagógica tem sido considerada como mediadora na construção de conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem, os saberes docentes e a identidade profissional dos professores.

Para Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa se estabelece mediante uma parceria dual denominada institucional e relacional que gira em torno de um objetivo comum. A primeira se refere à negociação entre o espaço escolar e à academia, e a segunda, volta-se para a relação de cumplicidade que deve existir entre o pesquisador e os pesquisados. Conforme já abordado em Nascimento (2011), nesta abordagem, o pesquisador desempenha dois papéis distintos, mas que se complementam entre si, o de pesquisador e o de formador. No primeiro momento, os professores-alunos ou os alunos-professores participam como parceiros fornecendo dados que giram em torno do objeto de estudo investigado, que serão analisados visando à produção de conhecimentos. No segundo, o pesquisador-formador oferece aos parceiros um processo de reflexão sobre a prática pedagógica procurando em uma ação compartilhada, contribuir para a profissionalização docente. De forma que, investigador e investigados, a partir de uma perspectiva dialógica, têm como objetivo comum relacionar a teoria e a prática de forma analítica.

Dessa forma, ao buscarmos superar modelos de ensino e investigação pautados no paradigma do processo-produto, a colaboração visa imprimir uma dimensão política e emancipatória ao processo de investigação e formação. Nessa perspectiva, essa abordagem de pesquisa tem como princípios a colaboração e a reflexão. A colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para que possam colocar as suas concordâncias e discordâncias em relação ao discurso do outro. A reflexão implica imersão consciente na prática, supõe análise e autoanálise, é uma proposta que orienta a ação para a mudança. Assim, o entendimento dos conceitos de colaboração e reflexão é essencial para o desenvolvimento da proposta de pesquisa e ensino analisada.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Em relação ao conceito de colaboração, são variadas as propostas de investigação e entendimento deste conceito; em Nascimento (2011), expomos as suas principais abordagens, de modo que a compreensão de colaboração vai desde uma perspectiva em que não se faz distinção entre os conceitos de cooperar e colaborar, como é o caso de Caetano (2003), à perspectiva em que colaborar se distingue de cooperar, já que nesta acepção a colaboração implica muito mais que participação, ou seja, engloba a negociação e o comprometimento em ações conjuntas. Assim, entendemos a colaboração “[...] como o processo de coconstrução de saberes pelo exercício sociointerativo da reflexão [...]”. (NASCIMENTO, 2011, p. 39).

Nessa perspectiva, em nossas atividades de ensino e pesquisa estamos considerando como grupo colaborativo os graduandos de Pedagogia com os quais desenvolvemos reflexões teóricas e práticas sobre os saberes necessários ao exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através do trabalho pedagógico e investigativo desenvolvido no contexto dos componentes curriculares ministrados no curso, bem como as ações formativas do subprojeto do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo grupo colaborativo é formado por 15 (quinze) alunos bolsistas, 2 (duas) professoras supervisoras da Educação Básica, que atuam no referido programa como coformadoras e os professores coordenadores e colaboradores da universidade.

Quanto ao conceito de reflexão ou de professor reflexivo, enquanto princípio que vem norteando as práticas formativas e investigativas, nos últimos anos, compreendemos a potencialidade desse conceito para os processos que objetivam aproximar a escola da universidade, bem como os pesquisadores dos professores da Educação Básica. Entretanto, conforme alerta Garcia (1995), há uma grande dispersão semântica em torno do conceito de reflexão e uma diversidade de propostas metodológicas. Não trataremos dessa questão em profundidade neste texto, haja vista já termos desenvolvido essa discussão em trabalho de tese, o que nos permitiu conhecer várias perspectivas, dentre as quais: Dewey (1959), Shön (1987, 1995), Zeichener (1995) e Smyth (1991). Embora



reconheçamos as diversas abordagens, adotamos em nossas ações de ensino e pesquisa a abordagem de reflexão com base em Smyth (1991a), a qual engloba uma dimensão política, discursiva, dialógica e a noção de empoderamento. A noção de empoderamento busca resgatar com os docentes a valorização dos seus saberes e das suas práticas, na medida em que os desafia a confrontarem teoria e prática, incluindo neste processo de reflexão uma dimensão ética e política. (NASCIMENTO, 2011).

Para Smyth (1991a, 1991b), se os professores pretendem compreender a natureza do seu trabalho e se desejam trabalhar para mudar essas condições, eles precisam engajar-se no que diz respeito à reflexão sobre seu ensino, em quatro formas de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir que caracterizam determinados momentos relacionados a uma série de perguntas, conforme a problemática que se queira investigar. Todas essas ações são para o referido autor uma forma de tornar o ensino compreensível, ao fazer emergir, por meio do próprio discurso do professor, seus conflitos, suas contradições e suas condições da prática, de modo que permita a ele mesmo e aos outros partilharem essas situações e entenderem melhor os princípios, as teorias e os saberes que subjazem a elas. É também um espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, ao permitir aos envolvidos desenvolverem ações que redimensionem suas teorias e suas práticas. (NASCIMENTO, 2011).

A essa abordagem reflexiva proposta por Smyth (1991a, 1991b), relacionamos também a perspectiva histórico-cultural de construção do conhecimento, especialmente os estudos sobre o pensamento, a linguagem e o diálogo com base em Bakhtin (2002, 2003), Vygotsky (1991, 2005) e Freire (1991, 1985). Nesse sentido, a articulação do ciclo reflexivo proposto por Smyth com as abordagens vygotskianas, bakhtinianas e freirianas dos estudos do pensamento, da linguagem e do diálogo, possibilitou-nos compreender o pensamento reflexivo enquanto função mental superior (VYGOTSKY, 2005), processo dialógico em que os sujeitos (re) constroem saberes, na perspectiva da mudança de si e de suas práticas, mediados pelo outro e pelo signo. (NASCIMENTO, 2011).



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Dessa forma, entendemos que o conceito de reflexão se insere, na atualidade, como uma proposta teórica bastante promissora para o campo da formação de professores. Entretanto, é necessário que consideremos os questionamentos de Penteado (2010), no sentido de estabelecermos as fronteiras entre as ações de ensino e as ações de pesquisa, embora em algum momento elas coincidam e se complementem. Enquanto o pesquisador tem por objetivo produzir um conhecimento acerca de um objeto de estudo, o professor busca colocar o aluno em relação com os saberes já produzidos sobre um determinado objeto de conhecimento, o que necessita que o professor crie estratégias em que considere, por exemplo, os saberes prévios dos alunos e os conceitos que eles necessitam (re) construir. Assim os propósitos do tratamento a ser dado ao objeto de estudo e de aprendizagem definem e especificam a metodologia de trabalho, que pode traduzir-se em: “metodologia científica e metodologia didática” (PENTEADO, 2010, p. 25).

Como diz Penteado (2010, p. 30), “toda pesquisa é um fazer, uma prática que busca um outro saber” e requer, portanto, que compreendamos que a metodologia científica exige do pesquisador-professor que o mesmo adote uma posição problematizadora em relação à realidade prática e teórica, de forma a construir a partir de procedimentos rigorosos respostas para uma determinada questão ou problema. Em relação à metodologia didática, embora esta possa partir de uma questão problema ou da sistematização de planos e projetos de trabalho, o professor-pesquisador tem como principal função orientar/mediar o processo de aprender e, ao invés de estar unicamente focado no objeto de estudo/conteúdo, necessita considerar o sujeito que aprende, isto é, as suas possibilidades, motivações, capacidades cognitivas e a sua subjetividade; o que faz da metodologia didática um processo que não pode ser totalmente previsível, embora tenha que ser sistematicamente planejada.

Dessa forma, para ambos os processos podem ser propostos vários instrumentos e ações. Ao consideramos o ensino e a pesquisa pautados na colaboração, privilegamos em nosso processo didático/ensino e de



investigação/reflexão as seguintes estratégias: a construção de portfólios, diários reflexivos e as narrativas de vida e formação. Tais ações se desenvolveram tanto no âmbito do ensino de componentes curriculares, como no grupo colaborativo do subprojeto PIBID de Pedagogia. Escolhemos para este trabalho explorar as narrativas de vida produzidas no PIBID, no percurso inicial do subprojeto em agosto de 2012, e os Portfólios produzidos na graduação, no semestre 2012.2, nos componente Currículo e Profissão Docente, pelos alunos do 3º e 4º Período de Pedagogia. No item a seguir, descreveremos teórica e metodologicamente essas ação que, em alguns momentos, constituíram-se procedimentos de ensino e, em outros, procedimentos investigativos. Tanto em uma situação como na outra, buscávamos (re) construir os saberes necessários ao exercício profissional, entendendo que a construção desses saberes se dá pelo exercício crítico da reflexão e da colaboração.

3 As ações de ensino e pesquisa desenvolvidas na graduação e no PIBID

Neste item, focalizaremos o trabalho de ensino e pesquisa desenvolvidos na graduação e no subprojeto PIBID de Pedagogia/CAMEAM/UERN. Nesse sentido, a discussão se desenvolverá a partir dos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam essas ações; em seguida, descrevemos algumas etapas do processo desenvolvido em cada contexto. O objetivo aqui não será ainda analisar em profundidade o percurso desenvolvido, haja vista que ainda estamos no processo inicial de leitura e análise do material registrado, todavia ensejamos apresentar para os leitores o percurso desenvolvido e as possibilidades que o trabalho aponta como estratégias de ensino e investigação. No decorrer dos nossos projetos de ensino e pesquisa, adotamos as seguintes estratégias: as narrativas de vida e formação; diários reflexivos; relatos de reuniões e os portfólios. Para este texto, escolhemos apresentar como vem se dando o trabalho com as narrativas de vida e formação no grupo PIBID, e os portfólios com os alunos da graduação.

3.1 As narrativas de vida e formação

O trabalho com as narrativas de vida e formação surge em nossa prática formativa, especialmente, com o nosso trabalho de tese de doutoramento quando desenvolvemos com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental reflexões sobre seus saberes e suas práticas, tomando como referência os relatos reflexivos de aulas, bem como os relatos de vida e trabalho. Desde então nos aproximamos da literatura que aborda as narrativas autobiográficas como estratégia formadora. Desse modo, encontramos-nos com as discussões de Nóvoa (1995), Passegi (2006), Josso (2010).

A bibliografia existente sobre as histórias de vida (ou método autobiográfico ou das biografias educativas) veio se revelar, conforme esclarece Finger e Nóvoa (2010, p. 23, grifos dos autores), “não apenas um **instrumento de investigação** mas também (e sobretudo) um **instrumento de formação**”. Concordamos com Chiené (2010, p. 138), quando diz: “a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o ‘vivido’. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita”. Dessa forma, a referida autora destaca a potencialidade investigativa e formativa das narrativas de formação, pois é por meio destas que os sujeitos podem (re) apropriarem da sua formação.

No processo de análise das narrativas, observamos que o método hermenêutico tem sido o mais utilizado, análise do discurso e análises estruturais que levam em consideração a gramática do texto, isto é, a figura do narrador, a linguagem e os tempos verbais utilizados na narrativa que vão demonstrando a relação dos autores com a sua história e o seus saberes.

O recurso à abordagem autobiografia como procedimento de ensino e investigação nos possibilitou compreender a importância de trazer o sujeito para o centro do processo formativo, compreendendo suas singularidades, seus avanços, limites e possibilidades. Dessa forma, embora o método autobiográfico não seja o centro de nossas análises, nos preocupamos em partir do conhecimento e do

autoconhecimento que os sujeitos possuem sobre si e sobre o outro para, dessa forma, conhecer os seus saberes prévios, socializar saberes e, nos processos de negociação e partilha, (re) construir saberes e práticas alfabetizadoras.

Assim, enquanto estratégia formativa, as narrativas oportunizaram a troca de experiência e aprendizagem com o outro; enquanto estratégias investigativas, oportunizaram observar o desenvolvimento profissional do sujeito, na medida em que estes relatos servem de registros para que possamos analisar os saberes internalizados (VYGOTSKY, 2005) pelos sujeitos.

No desenvolvimento das ações do subprojeto, as narrativas produzidas foram, em um primeiro momento, lidas e analisadas de forma coletiva, nas reuniões do grupo, de forma que na medida em que iam sendo socializadas pelos autores/narradores, instigávamos a reflexão coletiva, destacando os aspectos vividos, que em sua maioria enfocavam: origem e educação familiar; trajetória escolar antes da universidade; relação com o curso; expectativas em relação ao programa e importância para a formação para a docência. Em um segundo momento, organizamos as narrativas em um caderno que denominamos “Percurso formativo pibidianos: momentos que vivi, lições que aprendi”. O referido caderno destina-se ao registro da memória formativa do grupo, de modo que possa ser revisitada pelo grupo e, posteriormente, possamos estabelecer outras leituras e análises.

3.1 O trabalho com os portfólios

O Potfólio (do inglês) é uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes e que aparece com o objetivo de criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas. (ALVES, 2004, p. 103). Difundiu-se nos anos de 1990, principalmente nos Estados Unidos. (ALVES, 2004, p. 103).

A sua conceituação inicial surgiu na história das artes e se refere a um conjunto de trabalhos de um artista (desenhista, cartunista, fotógrafo, etc.) ou de fotos de ator ou modelo usado para divulgação das produções entre os clientes. (ALVES, 2004, p. 103). Alves (2004) argumenta que o portfólio vem sendo



apontado como uma das recentes contribuições para uma avaliação eficaz do ensino.

Por porta-fólio (como é chamado no Canadá) se entende uma amostra tal como um dossiê. O *dossier* (do francês) é o recipiente ou pasta onde se guardam todos os materiais produzidos pelo estudante, cronologicamente; o porta-fólio é uma representação, é uma seleção representativa do dossiê. (ALVES, 2004, p. 103). O portfólio não deve confundir-se com o caderno diário, pois não se trata de um espaço onde se registram todos os trabalhos do estudante, mas seleções dos trabalhos mais representativos do desenvolvimento e da aprendizagem profissional.

As discussões desenvolvidas por Bélai e Neuwenhoven (2012) revelam que, embora o uso do portfólio não se faça sem alguns conflitos e dificuldades, é expressiva a quantidade de professores que reconhecem o papel formativo desse instrumento. As autoras identificam ainda diferentes usos do portfólio, bem como de suas formas de organização, o que se traduz numa indefinição de seu conceito e de sua utilidade como ferramenta de acompanhamento das aprendizagens. De fato, em nossas atividades de ensino, por falta de referencial que definisse ou que indicasse a sistematização do portfólio nos processos de ensino e investigação, fomos adaptando a sua organização e função de acordo com o nosso referencial teórico, principalmente, pela consideração da necessidade da reflexividade e da (re) construção dos saberes prévios dos estudantes acerca dos conceitos trabalhos nos respectivos componentes curriculares.

De todo modo, compreendemos que o portfólio é um instrumento que permite, ao mesmo tempo, a aprendizagem e a avaliação desta. Destacamos, neste texto, o trabalho realizado com uma turma no decorrer de dois semestres, com os seguintes componentes curriculares: profissão docente e currículo, ministrados no 3º e no 4º período, respectivamente, do curso de Pedagogia. Com o propósito de desenvolvermos ensino e pesquisa nos respaldamos em Alves (2004), Bélair e Nieuwenhoven (1012), Huver e Cadet (2012) e Anastasiou (2004).

A metodologia de trabalho foi sendo construída ao longo desses componentes curriculares, de modo que fomos aperfeiçoando o trabalho à medida que nos apropriávamos dos referenciais teóricos e avaliávamos o trabalho realizado. Assim, no trabalho com o componente Currículo, já como segunda experiência, pudemos (re) organizar e (re) orientar os trabalhos, considerando as necessidades e as dificuldades vivenciadas. Para isso, discutimos com os discentes a fundamentação teórico-metodológica e a sistematização dos portfólios, desde o momento em que apresentamos e discutimos o plano geral de trabalho do componente curricular. Nessa perspectiva, sugerimos e orientamos a construção desse trabalho com base na sistematização teórica e reflexiva das aprendizagens. Foram contempladas as seguintes atividades: estudo dirigido, sínteses reflexivas das aulas e sistematização teórica de textos.

Quanto ao processo de análise, as discussões de Belair e Nieuwenhoven (2012) sugerem que a análise se dê em quatro tempos: uma etapa descritiva e contextualizada que permita demarcar as características do instrumento; uma etapa metodológica centrada nos procedimentos de avaliação; uma etapa centrada nos sujeitos autores e uma etapa reflexiva que questione o caráter autêntico do dispositivo. No que tange à análise do material produzido, realizamos uma primeira leitura para cumprir a etapa de acompanhamento das atividades, intervenção e avaliação nos respectivos componentes. Entretanto, daremos continuidade a uma análise, em profundidade, considerando como pontos centrais: a reflexividade na elaboração dos textos, as autoavaliações e a (re)construção de saberes, fundamentada no referencial teórico da investigação colaborativa, a qual tratamos acima.

Nessa leitura inicial, constatamos que o trabalho com os portfólios se mostrou um instrumento relevante de ensino e aprendizagem, na medida em que os próprios alunos reconheceram a sua importância como estratégia de registro e acompanhamento de suas aprendizagens. A análise das atividades registradas nos permitiu concluir que os discentes avançaram na perspectiva teórica e reflexiva.

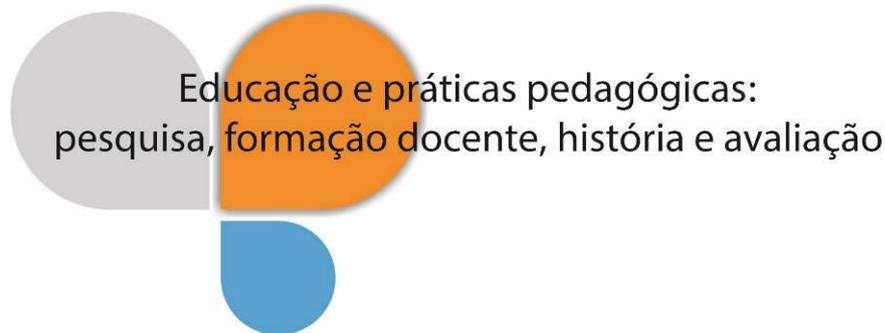
Alertamos, entretanto, que os resultados mais aprofundados de leitura análise serão abordados em estudos posteriores.

5 Considerações finais

Neste texto nos propusemos a refletir sobre ensino e pesquisa na perspectiva da colaboração e da reflexão, tomando como referência a prática desenvolvida na graduação e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia do CAMEAM/UERN.

As discussões teóricas empreendidas sobre a relação ensino e pesquisa demonstraram a centralidade dessa temática no contexto da formação docente. A necessidade de se desenvolver o ensino mediado pela pesquisa parece ser uma discussão consensual entre os pesquisadores e professores. Entretanto, há ponderações a fazer no desenvolvimento dessa proposta. Entre os pontos positivos, o ensino com pesquisa favorece o desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos docentes, o que favorece a construção da sua autonomia e da sua profissionalidade. Entre as ressalvas, há que se ter o cuidado com a banalização do conceito de professor pesquisador e professor reflexivo, e atenção à necessidade de se estabelecer fronteiras entre o que seja uma metodologia científica e uma metodologia de ensino.

O trabalho com as narrativas e com os portfólios apresentado neste Artigo como experiências de ensino e pesquisa se mostraram como fecundas para o processo formativo dos envolvidos, entretanto o material produzido ainda será analisado em profundidade, considerando as dimensões: da formação, da pesquisa, da reflexão e da colaboração. Dessa forma, compreendemos que o percurso teórico e de análise desenvolvido neste texto, mesmo que inicial, nos alertou para a necessidade da continuidade dos nossos estudos sobre a relação ensino e pesquisa, mediada pela perspectiva colaborativa, de forma a apresentar dados mais consistentes acerca da contribuição das estratégias utilizadas, tanto para o



redimensionamento do ensino, como para as questões que envolvem a pesquisa e os sujeitos nesse processo.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 10. ed. Campinas-SP: Papirus, 2010.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos e ensinagem. In: ALVES, Leonir; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville-SC: Univille, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças. Ensinar, aprender e processos de ensinagem. In: ALVES, Leonir; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville-SC: Univille, 2004

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

BÉLAIR, Louise; NIEUWENHOVEN, Catherine. O Portfólio: uma ferramenta de consignação ou de avaliação. In: PAQUAI, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine; WOUTERS, Pascale. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto-PT: Porto, 1999.

HUVER, Emmanuelle e CADET, Lucile. A Formação profissional dos professores: reflexividade e avaliação são compatíveis? In: PAQUAI, Léopold; NIEUWENHOVEN,



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

Catherine; WOUTERS, Pascale. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

IBIAPINA, I. M. L. de M; FERREIRA, M^a S. Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-Histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, jan./dez., p.26 - 38, jul.-dez., 2005.

JOSSO, Marie-Chistine. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. A Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S.S. SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2006, p. 97-113.

NASCIMENTO, Débora Maria do. **Saberes docentes na organização do ensino-aprendizagem: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011.

_____. Subprojeto PIBID/Pedagogia/CAMEAM/UERN: uma proposta colaborativa e reflexiva sobre as práticas alfabetizadoras. In: Simpósio Nacional de texto e ensino, 2. **Anais...Pau dos ferros**, 2012. Edição eletrônica. Acesso em: <http://gpetuern.blogspot.com.br>

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

PENTEADO, Heloísa Dupas. A relação docência ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição et. all. **Formação e Pesquisa Autobiográfica**. In: SOUZA, E.C. II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS e EDUNEB, 2006.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (PPCP). *Campus Avançado* “Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia”. Departamento de Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Cópia digital atualizada em 2012.

SMYTH, Jonh. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, Jonh. **Teachers as collaborative learners**: challenging dominant forms of supervision. Great Brintain: Open University Press, 1991a.

_____. Critical pedagogy of supervsion. In: SMYTH, Jonh. **Teachers as collaborative learners**: challenging dominant forms of supervision. Great Brintain: Open University Press, 1991b.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA ARTICULAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

MS. Eliana de Sousa Alencar Marques
esalencar123@gmail.com
Professora do curso de Pedagogia/
Coordenadora do PIBID de
Pedagogia/UFPI

Dra. Antonia Dalva França de Carvalho
adalvac@uol.com.br
Professora do Curso de Pedagogia/
UFPI – Coordenadora Institucional do
PIBID/UFPI

Ticiane Maria Santos Alencar
tycianealencar@hotmail.com
Graduanda do curso de Pedagogia da
UFPI/ Bolsista do PIBID

José Voste Lustosa Junior
vostejunior@hotmail.com
Graduando do curso de Pedagogia da
UFPI/ Bolsista do PIBID

1 Introdução

A Universidade Federal do Piauí, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem oportunizado a muitos alunos dos cursos de Licenciatura a chance de vivenciarem situações que envolvem o exercício e a reflexão acerca da prática docente em contextos escolares. Essa possibilidade concretiza-se por meio de atividades experimentais de docência, monitoria e atividades complementares que envolvem estudos, discussões e participação em eventos de natureza científica onde se discute sobre práticas educativas de formação docente.

Dentre os muitos objetivos do PIBID, dois deles têm sido: elevar a qualidade da formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura e melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica. Nesse artigo, temos o objetivo de apresentar o resultado do conjunto de experiências envolvendo os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia que participam como bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Piauí. Para isso apresentaremos os resultados de seis meses de trabalho desenvolvido pela equipe de bolsistas composta por oito alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, um Coordenador (professor do curso de Pedagogia da UFPI) e um professor supervisor (professor efetivo da escola de educação básica) que em conjunto desenvolvem atividades em uma escola pública estadual de Teresina.

O texto está estruturado em duas partes. Inicialmente, faremos uma breve retomada dos aportes teóricos que discutem acerca da formação inicial de professores e sua importância na construção da identidade profissional do professor. Em seguida, apresentaremos o resultado das experiências vivenciadas no segundo semestre de 2011 pelos bolsistas que compõem o PIBID do curso de Pedagogia da UFPI no campus de Teresina. Finalizaremos o artigo apresentado algumas considerações sobre a importância dessas experiências no processo de formação e de constituição de identidade profissional desses alunos.

2 O Pibid Como Elemento Articulador Entre Formação Inicial E A Construção De Saberes Docentes

A literatura que trata acerca das questões relativas à formação dos professores tem apontado para a necessidade dos alunos vivenciarem experiências ligadas ao exercício da docência durante o processo de formação inicial, ou seja, é cada vez mais evidente a necessidade de fazer da formação inicial a base para o exercício da atividade docente, o que faz da prática docente um elemento articulador fundamental da formação do professor e de sua identidade profissional.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Muitas pesquisas têm demonstrado que isso se efetiva à medida que os alunos, em processo de formação, conseguem articular teoria e prática de forma crítica e reflexiva, o que ocorre segundo Barreiro e Gebran (2006) quando a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõem um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e elaboração de novos saberes, a partir da ação docente. Entretanto todos nós sabemos que as experiências que são desenvolvidas no contexto das disciplinas curriculares dos cursos de formação não dão conta de garantir essa articulação. Como bem afirma Guarniere (2005) é a inserção na sala de aula que desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação, com os dados da própria prática e com o contexto escolar.

Em função disso, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID- desenvolvido no contexto dos cursos de licenciatura ganha uma importância fundamental porque possibilita ao aluno a realização dessa articulação, no momento em que garante a inserção desse aluno nos contextos em que a experiência docente ganha vida. Severino (2003) considera essa uma questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última instância, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, onde a atuação participativa do professor assume papel decisivo.

Para esse teórico, ainda que o professor disponha de todas as condições objetivas de caráter estrutural, relacionadas com a sociedade e com as instituições socioeducacionais, não há como não o vincular, naquilo que diz respeito a sua eficácia,

às condições subjetivas de interação professor/alunos: mediação de cunho eminentemente pessoal, cuja qualidade dessa relação depende basicamente da formação desse profissional, ou seja, das experiências que são planejadas com a finalidade de proporcionar ao futuro professor a articulação entre teoria e prática.

Quando isso não acontece, ou seja, quando ocorre o distanciamento entre a formação inicial e a realidade profissional é possível que esse futuro professor



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

venha enfrentar inúmeras conseqüências negativas na realização do seu trabalho, o que, segundo Pimenta (2005b, p. 8), ocorre porque:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício da sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas [...].

Para essa autora, a formação do professor, além de colaborar para o exercício da sua atividade docente, deve também proporcionar a construção de uma nova identidade profissional. Esta se faz mediante a revisão constante do significado social da profissão articulada aos sentidos que cada professor emprega ao seu ofício nas situações cotidianas da sala de aula. E isso só pode acontecer por meio da articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos da prática, como isso normalmente não acontece, o que acontece, na prática, é uma formação descontextualizada, com conteúdos e atividades distanciadas da realidade das escolas. Estas não dão conta de captar as reais necessidades dos sujeitos que participam do contexto escolar e muito menos das contradições presentes no dia-a-dia dos alunos.

Barreiro e Gebran (2006) esclarecem que muito embora, todos saibam que a identidade do professor é construída no decorrer do exercício da profissão, é também consenso que o processo de formação inicial sedimenta os pressupostos decisivos na construção dessa identidade profissional, isso significa na opinião das autoras que quanto mais atividades desenvolvidas no chão da escola, que exijam um exercício reflexivo e crítico acerca das decisões a serem tomadas no desenvolvimento da prática educativa, mais condições esses futuros professores terão de realizar seu ofício.

O que as autoras querem nos dizer é que a formação inicial deve procurar proporcionar aos alunos situações reais de aprendizagem da profissão de modo que estes possam efetivamente examinar, questionar e avaliar

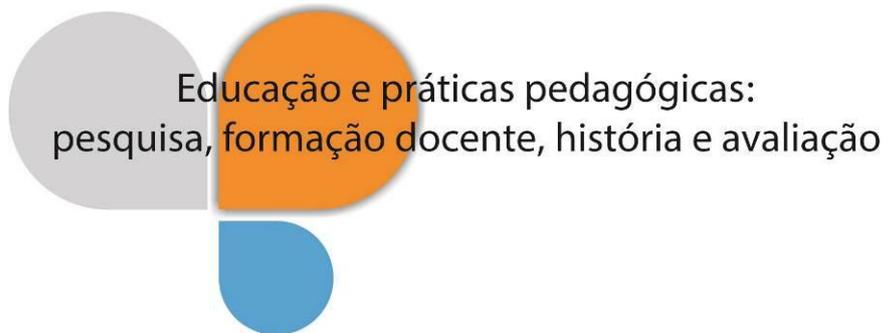


criticamente o seu fazer, o seu pensar e, conseqüentemente, construírem e ressignificarem novos saberes.

Entendemos mediante tais ideias que nesse confronto entre o que se aprende na teoria com o que se vivencia e se verifica na prática, o professor constrói a sua identidade profissional, adquirindo, assim, conhecimentos necessários à sua formação profissional. É por meio de um exercício contínuo de reflexão crítica que se efetiva na prática e sobre a prática a luz dos fundamentos teóricos, que os professores terão construído uma identidade profissional que lhes dê capacidade para agir com consciência e autonomia em sala de aula.

Entendemos, pois que a articulação da relação teoria e prática é um processo fundamental nos cursos de formação inicial porque garante uma qualidade a esse processo, sobretudo porque permite a esse futuro profissional uma permanente investigação e a busca de respostas às contradições vivenciadas *in locus*, levando-o a uma análise crítica e reflexiva da sua ação e, conseqüentemente, ao repensar de novas práticas, novas possibilidades de ação docente.

Nesse sentido, podemos considerar que todas as atividades que são realizadas através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID – realizadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia se revestem de caráter formativo porque possibilitam essa articulação entre teoria e prática, concedendo aos alunos bolsistas momentos de reflexão e análise crítica acerca da prática educativa. Além disso, o PIBID ainda concretiza aos demais profissionais envolvidos no projeto – coordenador e supervisor – situações que garantem o desenvolvimento de formação continuada e em serviço. A seguir, discutiremos sobre as atividades realizadas pelos bolsistas do PIBID de Licenciatura em Pedagogia durante o segundo semestre do ano de 2011 e as contribuições dessas atividades para a construção de suas identidades profissionais.



3 Os Saberes Construídos Na Prática Educativa: O Ser E Fazer-Se Professor No Processo De Formação Inicial

O PIBID do curso de Licenciatura em Pedagogia realiza-se a partir de dois objetivos: promover a melhoria da formação inicial do pedagogo e a qualidade da educação

básica, através da participação orientada de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia em atividades extracurriculares oferecidas aos alunos de uma escola pública do município de Teresina-PI e desenvolver práticas metodológicas diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem que possam minorar os problemas de repetências, evasão e falta de motivação existentes na escola, contribuindo para elevar os índices de desenvolvimento da Educação Básica. Participam desse projeto oito alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, uma Coordenador do projeto (professor efetivo da Universidade Federal do Piauí) e um supervisor do projeto (professor da escola na qual o projeto é desenvolvido).

No período de junho a dezembro de 2011 o PIBID do curso de Licenciatura em Pedagogia esteve presente na Unidade Maria Melo, uma escola situada na zona urbana de Teresina, precisamente na zona leste da cidade. O atendimento do PIBID a esta unidade de ensino destinou-se a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental com 15 alunos, 12 do sexo masculino e 03 do sexo feminino. No início do ano, na primeira avaliação realizada com a finalidade de diagnosticar o nível em que os alunos estavam os resultados demonstraram uma turma bastante heterogênea sob todos os aspectos. Alunos produzindo escrita de níveis bastante diversificados, que iam do nível silábico aos rudimentos de uma escrita alfabética enquanto alguns já estavam praticamente alfabetizados.

Como já fora mencionado, os alunos bolsistas dividiam-se em dois grupos. Um grupo de quatro alunos responsável pelas atividades de Ensino Experimental que acontecia no turno da manhã e outro grupo, também de quatro alunos,

responsável pelas atividades de Monitoria que acontecia no turno tarde. Ambos tinham o objetivo de desenvolver atividades de docência em sala de aula sob a supervisão da professora da escola e garantir o acompanhamento individual dos alunos no turno tarde com o aprofundamento das atividades que sempre eram realizadas pela manhã.

Reconhecendo a necessidade de uma proposta de intervenção no sentido de minimizar a problemática que envolvia os 15 alunos da sala de aula (baixo rendimento, problemas de leitura e escrita, distorção idade série, falta de motivação e ausência nas atividades) os dois grupos passaram a atuar trabalhando com o reforço, via atividades de ensino diversificadas, em todas as áreas disciplinares, mas sempre priorizando o desenvolvimento da leitura e escrita. Em função disso, foi elaborado um projeto de intervenção com o planejamento de atividades que foram desenvolvidas a partir de três eixos temáticos: Eixo da Leitura, Eixo da escrita e Eixo da oralidade. Esses três eixos foram contemplados em permanente processo de articulação, ou seja, todas as atividades realizadas em sala de aula eram desenvolvidas a partir os três eixos.

Dessa forma, os alunos responsáveis pelas práticas de docência planejavam e executavam, sob a supervisão da professora da sala, as atividades de ensino priorizando a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. As alunas responsáveis pela monitoria, no turno da tarde, também sob a supervisão da professora, reforçavam com o uso de diferentes atividades todos os conteúdos trabalhados pela manhã.

Todas as atividades desenvolvidas durante o ano foram intensificadas para a alfabetização e letramento de cada criança, em função disso, propomos trabalhar os conteúdos de ensino de forma interdisciplinar para que fossem abrangidos aspectos importantes não só referentes à codificação e decodificação das letras, mas que contribuíssem com a formação de um aluno capaz usar a leitura e a escrita como ferramentas sociais no cotidiano de suas vidas.

A seguir, listamos algumas das principais atividades realizadas nos meses de junho a novembro do corrente ano descritas nos quadros abaixo:

AGOSTO	SETEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de texto sobre as férias, leitura de fábula; ✓ Utilização de duas dinâmicas: uma reportando os substantivos: próprio e comum e outra abordando os monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos; ✓ Trabalho de recorte e colagem de diferentes profissões com ênfase ao dia do estudante; ✓ Leitura de texto tendo em vista trabalhar o emprego do l/u, ss, rr; ✓ Leitura de mapa, especificamente dos bairros de Teresina; ✓ Estudo e localizações das regiões e estados brasileiros e estudo do município e bairro onde moram. ✓ Montagem de painéis com a temática “O que tem no meu bairro; ✓ Oficina com a construção do Sistema de Numeração Decimal e Sistema Monetário. ✓ Trabalhar substantivo próprio e 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação e Classificação dos substantivos em frases e textos, em jornais, revistas, mapas, histórias em quadrinho, em receitas caseiras, etc. ; ✓ Trabalho envolvendo as quatro operações matemáticas de forma simples para que os alunos conseguissem se apropriar de alguns conceitos; ✓ Construção de palavras e/ou textos a partir de enigmas para trabalhar encontros consonantais; ✓ Produção de texto a partir de ilustração de imagem; ✓ Dramatização de uma fábula, tendo em vista desenvolver a oralidade; ✓ Trabalho envolvendo o material dourado e ábaco com alunos que ainda apresentavam dificuldades; ✓ Leitura e escrita de trechos do hino da independência do Brasil; ✓ Desenvolvimento da oralidade por meio de atividades com a utilização da música em sala de aula.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

<p>comum;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração da leitura dos alunos por meio de fábulas; ✓ Leitura de fábula e sua respectiva interpretação; ✓ Preparação de painéis ilustrativos com referencia ao aniversário de Teresina. 	
---	--

QUADRO 01 - ATIVIDADES REALIZADAS PELOS BOLSISTAS DURANTE O PROJETO EM 2011

OUTUBRO	NOVEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura com acompanhamento aos alunos o mais individualizado possível, posteriormente a solicitação de reescrita da mesma; ✓ Utilização de texto que retratasse os movimentos da terra: translação e rotação, e em seguida a interpretação do mesmo com a produção de frases sobre o conteúdo; ✓ Confecção de materiais (figurinos e painéis) e ensaio de uma peça musical com os alunos para a semana da criança; ✓ Realização da peça musical: A Linda Rosa Juvenil durante o evento intitulado “Semana da criança”; ✓ Apresentação de um filme sobre o Piauí para introdução do conteúdo a ser trabalhado no mês sobre o aniversário do Piauí; ✓ Utilização do jogo de tabuleiro para trabalhar palavras com aumentativo e diminutivo; ✓ Trabalho envolvendo o emprego de letras M, N, CH, X, SS, SC, ; ✓ Trabalho com a utilização de dicionário; ✓ 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação e/ou reconhecimento dos diferentes gêneros textuais tais como: narrativas breves, histórias em quadrinhos, trava-língua, parlenda, receitas, cordel. ✓ Desenvolvimento em atividades de atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar) nos gêneros textuais. ✓ Reconhecimento das falas de personagens em diferentes narrativas. ✓ Reconhecimento de informações contidas em textos verbais e não verbais. ✓ Realização de inferências, antecipações, posicionamentos críticos a respeito de um texto considerando o contexto de produção deste. ✓ Leitura e interpretação de palavras em diferentes textos. ✓ Trabalho envolvendo textos de historia em quadrinhos, mostrando o sentido real do tema abordado; ✓ Desenvolvimento de aulas expositivas com a utilização de cartazes para trabalhar os animais vertebrados e invertebrados; ✓ Produção de leitura por meio de trava língua; ✓ Utilização do material dourado e do ábaco para trabalhar operação matemática: multiplicação e divisão; ✓ Utilização do texto: “A Joanhinha”, posteriormente a exposição das

	<p>produções textuais realizadas pelos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Utilização de pesos e medidas fazendo uso de calendário, relógio, fita métrica, diferentes produtos e embalagens como: sabão em pó, garrafas pet, rótulos de cereais, entre outros; Trabalhar o sistema monetário brasileiro;✓ Leitura de livros infantis tendo em vista explorar a interpretação dos alunos.✓ Ensaio de uma música infantil para a apresentação na VI Feira Cultural.✓ Confeção de materiais para VI Feira Cultural e ensaio com as crianças da música infantil: “Arco-íris”✓ Realização da VI Feira Cultural e Confraternização de encerramento do ano letivo.✓
--	---

QUADRO 02 – ATIVIDADES REALIZADAS PELOS BOLSISTAS DURANTE O PROJETO EM 2011

A partir das atividades de docência e monitoria desenvolvidas pelos bolsistas e pela professora supervisora que atua na escola foi possível observar que as crianças conseguiram desenvolver e ampliar inúmeras habilidades tais como:

- ✓ Desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade;
- ✓ Ampliação do vocabulário;
- ✓ Compreensão de diferentes leituras e capacidade de interpretar os textos propostos;
- ✓ Conceituação e reconhecimento das características e a classificação dos encontros vocálicos e consonantais;
- ✓ Compreensão de situações de semelhança sonora da sílaba g e j; s e ss; r e rr;
- ✓ Estabelecimento de relação entre palavras e significados;
- ✓ Estabelecimento de semelhanças entre a nova tarefa de aprendizagem e outras anteriores;
- ✓ Reconhecimento das características de diferentes tipos de textos;
- ✓ Localização de informações no texto;



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

- ✓ Compreensão de função das palavras que correspondem à classe gramatical adjetivo;
- ✓ Identificação e aplicabilidade de diferentes encontros consonantais nas palavras;
- ✓ Reconhecimento da variação das palavras com sílabas nasais do singular para o plural;
- ✓ Percepção da relação fonema/grafema (som/letra) a partir do conhecimento da letra inicial das palavras;
- ✓ Leitura e escrita de seus próprios textos, criando mecanismos adequados de auto-correção;
- ✓ Produção de textos utilizando os recursos da linguagem escrita;
- ✓ Desenvolvimento da auto-estima, companheirismo, socialização e respeito ao próximo;
- ✓ Conhecimento dos seus direitos e deveres como cidadão numa sociedade;
- ✓ Conscientização ambiental;
- ✓ Identificação de informações nos diferentes portadores de texto;
- ✓ Interpretação de textos diversos.

Além das situações já mencionadas, outras atividades extra-classe foram essenciais na colaboração e expansão dos objetivos propostos, pois contribuíram com o conhecimento mais profundo acerca da cultura escolar, tais como: participação das atividades de capacitação de professores organizadas pela equipe gestora da escola, realização do planejamento pedagógico em que os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de participar do planejamento semestral da escola com todos os professores e a equipe gestora da escola. Organização e participação da Festa do dia das crianças, momento em que foi trabalhado a auto-estima e os valores de cada criança, enaltecendo a importância da infância e os direitos sociais da criança. Além disso, os bolsistas organizaram diversas atividades lúdicas, apresentação de peças teatrais com a organização de cenário, figurino e textos, com a participação ativa das crianças envolvidas no projeto sob a

supervisão da professora. As atividades letivas foram encerradas com a realização da Feira Cultural envolvendo a temática “Valorizando a disciplina na escola”.

Acreditamos que todas essas atividades que foram desenvolvidas contribuíram decisivamente com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças envolvidas no projeto, como também, com o processo de formação inicial dos alunos bolsistas, e ainda com formação em serviço das professoras supervisoras e da coordenadora do projeto.

Apesar das limitações e das dificuldades que são inerentes a todo processo educacional, acreditamos que as experiências aqui relatadas atestam que os objetivos propostos para esse subprojeto foram atingidos, o que nos dá a certeza de que, as 15 crianças envolvidas no projeto e com as quais pudemos conviver nesses 06 meses, adquiriram muito mais que as habilidades de leitura e escrita, mas sobretudo a capacidade de continuar aprendendo e se desenvolvendo.

4 Considerações Finais

As experiências vivenciadas pelos alunos que participam do PIBID do curso de Pedagogia da UFPI/Teresina se constituem como verdadeiros espaços de reflexão sobre a docência, sobre ser professor, sobre aprender a profissão. O que esses alunos têm construído por meio dessas experiências não se limita apenas a saberes do ofício, são conhecimentos que vão além da prática, pois possibilitam aprendizagens que envolvem o sentido da profissão.

Consideramos que esses alunos efetivamente vão sendo capazes de analisar as situações cotidianas vivenciadas na sala de aula tendo como fundamento os estudos teóricos realizados na Universidade, construir saberes pedagógicos por meio das experiências de planejamento e execução de atividades educativas, articular por meio de um exercício reflexivo o sentido pessoal e significado social da profissão. Além disso, aprendem na prática diferentes procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da prática educativa em sala de aula, respeitando as diferenças entre os alunos e a diversidade cultural existente na sala

de aula e de que modo isso interfere no processo educativo. E o mais importante em tudo isso é que tais experiências levam os alunos a compreenderem a educação como ato político que envolve escolhas e decisões conscientes, intencionais e sistematizadas.

Tais experiências são essências no processo de formação inicial de todos os alunos de licenciatura, pois são espaços de reflexão, de discussão e, sobretudo, do desenvolvimento da consciência acerca do real significado da docência. Acreditamos ainda que a formação de professores críticos, reflexivos, competentes e comprometidos com as questões educacionais e sociais, cientes de sua função na sociedade não acontece de forma dissociada do processo de formação. Em função disso, é necessário e urgente que programas como estes sejam cada vez mais institucionalizados nos cursos de licenciatura para que assim se consolide uma formação de qualidade que garanta a construção de profissionais conscientes e comprometidos com o projeto de transformação da sociedade.

As experiências até aqui relatadas demonstram que são inúmeras as contribuições que o PIBID tem garantido a formação profissional dos alunos bolsistas do Curso de Pedagogia. Contribuições que vão desde a simples inserção desses alunos no contexto da sala de aula de escolas públicas, às vivências de experiências que ajudam à consolidação efetiva do processo de tornarem-se professores em consonância com a idéia do que é “ser professor” além da compreensão do verdadeiro papel que poderão vir a assumir na sociedade.

Referências

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

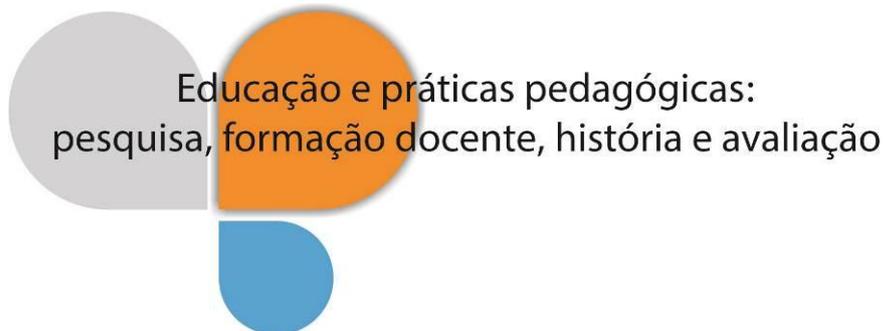
GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In. GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.



RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE UMA BOLSISTA JUNTO AO PIBID DE PEDAGOGIA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM COM A FORMAÇÃO NA PROFISSÃO PROFESSOR

Daniele Carvalho Silva
dani.uesb@gmail.com
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
taitadoc@gmail.com
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Considerações Iniciais

Sou graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/campus de Jequié, bolsista do Subprojeto de Pedagogia “O processo formativo do pedagogo e a escola de educação básica: microrrede ensino-aprendizagem-formação”, PIBID/UESB, no Centro Estadual de Educação Profissional Regis Pacheco, desde 2012.

Logo que adentrei a universidade ansiava por alguma experiência que me proporcionasse vivenciar a realidade que estava sendo discutida em sala de aula, foi quando ouvi falar do PIBID, um Programa que ofertava bolsas de iniciação à docência para que os alunos das licenciaturas fossem atuar na escola não como estagiários, mas como investigadores de sua futura prática. Isso me instigou a participar da seleção para que, além de conhecer, eu pudesse efetivamente participar desse processo formativo que é construído na universidade e na escola de educação básica.

Durante minha caminhada, como bolsista, tenho percebido a escola não mais na concepção ingênua de que esta instituição é a “salvadora da pátria”, tampouco como uma instituição que em nada contribui para a mudança social e a construção do sujeito. Como aluna de Pedagogia, tenho aprendido a ver a escola para além do que aparenta ser, além das críticas vazias. Tenho aprendido a

analisar os conflitos estruturais, históricos e políticos que envolvem a escola e que nos impedem de enxergar alguns caminhos para entendê-la e assim, poder contribuir para a mudança a partir de “minhas ações” e das “ações que planejo com o outro”.

Diante dessa realidade, temos o intuito de discutir o Programa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Pibid/UESB), Subprojeto de Pedagogia e suas dimensões formativas, a partir das experiências formativas que vivenciei e continuo a vivenciar, enquanto bolsista do referido Programa, no Colégio Estadual de Educação Profissional – Régis Pacheco.

Para tanto, organizamos o texto em três partes: a primeira parte que fala um pouco dos projetos e programas voltados para a formação docente; a segunda parte que trata das experiências formativas a partir do meu relato de experiência junto ao PIBID/Subprojeto de Pedagogia, e, por último as considerações finais.

Dimensão formativa dos Programas Institucionais e a Formação Docente

Como já apontado na literatura brasileira, haja vista a obra de Pereira (2000), Brzezinski (2002), Marques (2003), Brito (2006) e outros, os currículos acadêmicos em geral, nem sempre dão conta das demandas que os discentes necessitam para sua futura atuação profissional, pois na maioria dos casos, sobretudo no que diz respeito às licenciaturas, o processo de ensino-aprendizagem se restringem às quatro paredes da universidade e nem sempre nos dão a oportunidade de experenciar ou até mesmo testar as hipóteses construídas no decorrer de nossa formação acadêmica, uma vez que geralmente as disciplinas de carga horária prática ainda acontecem nos últimos anos do curso e nos deixa a sensação de que há lacunas em nossa formação, sobretudo em relação as práticas que devemos desenvolver em nossa atuação profissional.

Em nossa realidade, diversos programas e projetos são oferecidos aos alunos de graduação com o fim de que estes adentrem em seus espaços de atuação, conheçam e interajam com os sujeitos e a realidade que os espera.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Entre os vários programas estão o de Iniciação Científica – PIBIC (mais antigo), cujo objetivo é fomentar o contato e a participação estudantil em atividades científica, tecnológica e artístico-cultural, a partir da interação que ocorre entre os discentes e docentes em produções de pesquisa científicas, fomentadas por exemplo pelo CNPq, Fapesb e a própria UESB como seus editais internos. Programa de Educação Tutorial – PET, voltado para a melhoria da formação acadêmica fundamentada no tripé de ensino, pesquisa e extensão; Monitoria de Disciplina, esta atividade se direciona a uma disciplina específica e objetiva, a partir das atividades de auxílio, proporcionar a integração do aluno às atividades à docência no período de um semestre letivo; Projetos de Extensão, que por meio de atividades de ensino e extensão, busca-se estreitar os laços e ampliar a interação da universidade com a comunidade; Estágio Não Obrigatório, que objetiva possibilitar aos discentes uma experiência em sua área de atuação, e não sendo obrigatória, conta como uma atividade profissional complementar ao seu processo de ensino-aprendizagem, e mais recentemente o que a CAPES chama Programa de Iniciação à Docência - PIBID, que objetiva incentivar a formação e contribuir na valorização docente, a partir da parceria formada com as escolas públicas de educação básica, possibilitando aos discentes iniciarem este contato mais cedo através de práticas de observação, de atividades variadas que envolvem desde a sala de aula até a direção escolar.

Embora sejam diversificados e importantes, esses projetos e programas não contemplam todos os alunos, pois a oferta de vagas ainda é pequena em relação à demanda. Analisando esta situação a partir das Licenciaturas, por exemplo, percebemos que, embora tenham acontecido alguns avanços, historicamente, os financiamentos que fomentam a pesquisa sempre contemplaram as áreas de ciências naturais, as ciências exatas e tecnológicas. A área de humanas sempre foi relegada por se tratar de trabalhos e pesquisas vistas como subjetivas demais, de longo prazo, não sendo, portanto, construtoras de um conhecimento técnico

científico que geram produtos mais rentáveis e rápidos. Sobre isso Brito (2006, p.76) afirma que:

Com o cultivo da ideia de avanço tecnológico e desenvolvimento científico no interior das Universidades, a pesquisa passa a ser o componente principal da prática pedagógica dos professores em algumas áreas técnicas, exatas e biomédicas. Acreditamos que aqui há uma redimensão técnica da prática, mas há também uma cisão na relação entre ensino e pesquisa. Os pesquisadores são aqueles que criam pois estão nos laboratórios fazendo ciência e os que ensinam são apenas aqueles que ficam em sala de aula transmitindo o conhecimento produzido por outrem. (p. 76)

Hoje, porém, podemos perceber vários incentivos, a exemplo dos que foram citados anteriormente, que contemplam a pesquisa e a valorização do magistério. O que tem contribuído bastante para voltarmos nossa atenção ao ambiente escolar e reconhecê-lo como um ambiente rico de interação, construção, de estímulo à pesquisa e, sobretudo, percebendo que o conhecimento científico permeia todas as áreas do conhecimento.

O PIBID tem nos proporcionado desconstruir vários equívocos e, para nós estudantes de pedagogia, reafirma nosso lugar no ambiente escolar como cientistas, pesquisadores, cujo objeto de estudo é a educação e o espaço comum a ser pesquisado é o ambiente escolar: espaço de interação dos sujeitos de diferentes realidades, constituído de muitos conflitos.

O Curso de Pedagogia na UESB/campus de Jequié tem a ênfase na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e visa habilitar os seus alunos para atuarem como professores em tais campos. Porém, há dois pontos a serem ressaltados: 1) o curso abre um leque de possibilidades de atuação profissional, mas a formação oferecida não dá conta de nos habilitar para essas duas áreas; 2) o nosso currículo é tão amplo e diversificado que nos traz um sentimento de que aprendemos muito, adentramos por diversas áreas de conhecimentos, mas que não foi trabalhado em nós a nossa identidade profissional uma vez que muitas disciplinas não se inspiram nos dois eixos formativos citados para assegurar um

conteúdo ou uma atividade que tenha como fim a formação de um professor para os seguimentos da educação básica.

Diante desse sentimento de que o pedagogo faz tudo, mas vive uma crise identitária, o quê, particularmente, me ajudou a superar esta crise e outros conflitos que surgiram foram as vivências formativas no Subprojeto de Pedagogia da PIBID. Formação esta que o currículo deveria nos possibilitar, mas como ele não consegue abraçar todas essas demandas, são as atividades extracurriculares, os projetos e programas que acabam por complementar as lacunas deixadas em nosso processo de formação.

O PIBID/UESB promovido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, diferente de muitos outros projetos e iniciativas que propõe aos discentes vivências no ambiente escolar através de estágios remunerados extracurriculares, mas que não proporcionam o acompanhamento nem dão condições para que o aluno desenvolva seu trabalho dignamente na área que optou atuar, faz com que este mesmo aluno se frustre com a educação ao entrar em choque com a realidade escolar. Esta foi uma realidade que vivenciei e continua sendo uma realidade vivenciada por muitos outros graduandos que buscam conhecer a escola, seu ambiente de trabalho após a formação inicial, e que desanimam após passar por esta experiência frustrante.

O PIBID se diferencia dessas iniciativas muito atrativas e frustrantes, por ser um programa muito bem estruturado cujo objetivo é possibilitar sim o exercício da profissão, mas de forma organizada, planejada, para que estes alunos-bolsistas façam as devidas reflexões sobre a escola, na escola; disponibiliza também o suporte humano especializado (coordenadores e supervisores), que são de extrema importância em todo o processo formativo e que com toda a experiência e bagagem teórica mediam os conhecimentos construídos, bem como os conflitos que surgem durante este percurso e que, na maioria das vezes, são decorrentes a dificuldade que temos em aliar teoria à prática.

O PIBID como provocação de espaços de reconhecimento da profissão professor... Contando sobre minhas experiências formativas

Em 2010 surge o Projeto Institucional: “MICRORREDE ENSINO-APRENDIZAGEM-FORMAÇÃO: ressignificando a formação inicial/continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação o básica”, que abrange o Pibid nos três campi da UESB, com 09 subprojetos coordenados institucionalmente pela Professora Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves. Dentre eles está o Subprojeto de Pedagogia “O processo formativo do pedagogo e a escola de educação básica: microrrede ensino-aprendizagem-formação”, com 08 bolsistas e 02 supervisoras, coordenado pela Professora Daniele Farias Freire Raic, cujos objetivos eram: incentivar à formação docente constituída e constituinte de uma prática pedagógica refletida e buscar a construção identitária do pedagogo, ampliando o conceito de docência em direção à sua compreensão enquanto prática social humana.

A partir de abril de 2012 o Subprojeto de Pedagogia passou a ser coordenado por outra Professora *outra professo*, hoje, atuando com 20 bolsistas e 04 supervisoras, divididas em 04 escolas de educação básica no município de Jequié, sendo 02 estaduais e 02 municipais. O objetivo maior é de promover precocemente o envolvimento dos alunos de licenciatura nas atividades docentes junto às Escolas de Educação Básica, neste sentido, como parte da nossa construção identitária e mesmo da reafirmação do nosso lugar, partirmos sempre da dinâmica de estudar a escola e de vivenciá-la, construindo oficinas pedagógicas no espaço escolar e realizando as atividades que já fazem parte do nosso cotidiano na escola, que consiste no diálogo com os sujeitos que a compõem.

Como parte da nossa dinâmica de trabalho, nos encontrávamos uma vez por semana com a Coordenadora do Subprojeto, as 02 supervisoras e as outras bolsistas que atuam no ensino médio para compartilhar o que vivenciamos nas escolas, fazer estudos e planejar as atividades para a semana; em um outro dia, nos encontramos na escola: supervisora e bolsistas, para realizarmos as atividades

propostas sejam junto aos alunos, aos professores ou junto à própria coordenação escolar. Essa dinâmica nos permite dialogar com as leituras realizadas sobre a escola e seus contextos e os saberes construídos no ambiente escolar, no contato com os alunos, professores e gestão escolar.

Desde que ingressei no Subprojeto de Pedagogia percebo que meu olhar sobre a educação vem sendo ampliado através dos estudos semanais que acontecem no Grupo de Estudo e vivências que realizamos no Grupo de Trabalho junto a coordenadora, supervisora, as outras bolsistas e aos professores e alunos da escola básica. Vivências essas que extrapolam a formação profissional e permite ver a escola como um ambiente de possibilidades, ainda que com muitas dificuldades a serem superadas.

A experiência de estar no PIBID oxigenou a minha esperança na educação e me fez ver, viver e conhecer de perto a realidade da escola e o modo como a teoria – às vezes estudada tão distante da realidade e do ambiente escolar – ganha vida. As expectativas voltadas para o PIBID são enormes, mas as experiências que o programa possibilita supera a todas as expectativas. Diferente de muitos outros projetos e iniciativas que propõe aos alunos licenciandos vivências no ambiente escolar através de estágios remunerados extracurriculares, mas que não proporcionam o acompanhamento nem condições para que o aluno desenvolva seu trabalho dignamente na área que optou atuar, faz com que este mesmo aluno se frustrasse muitas vezes com a educação ao entrar em choque com a realidade escolar.

As contribuições deste Programa não se encerram nos benefícios aos alunos da graduação, em sua formação inicial, mas beneficia toda a escola. Os alunos se motivam com a nova forma de aprender, e se percebem não como meros receptores ou sujeitos passivos, mas como construtores do próprio conhecimento, sujeitos ativos cheios de sugestões e de vontade de participar efetivamente da vida escolar, inclusive nas tomadas de decisões e ampliam suas perspectivas de vida, anseiam estar na universidade e passam a perceber neste desejo uma realidade concreta, acessível.

Os professores, principalmente os supervisores, se animam a pesquisar e a desenvolver atividades diferenciadas, refletem a sua prática e diversificam suas metodologias, se reconhecem como pesquisadores e levam a ação investigativa para a sala de aula instigando os alunos a também pesquisarem. A gestão escolar passa ver a necessidade de promover a participação dos alunos nas atividades e nas tomadas de decisões que envolvem a escola; percebe que o saber que vem da universidade já não está marcado com o estigma do julgamento, da crítica ou do conhecimento verdadeiro, aquele que por muito tempo – e ainda hoje há resquícios – veem a escola só como objeto de pesquisa, mas não a concebe como ambiente que pesquisa e que também produz conhecimentos.

A universidade por sua vez também é beneficiada, pois quebra com o paradigma de que deve se manter distante, superior a realidade local. Ao contrário, ela vai à escola e se dispõe a pensar junto, a construir junto, a compartilhar dos conhecimentos construídos com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública e democratizar o conhecimento e o acesso à universidade.

Considerações finais

Reconhecendo que os Programas e Projetos de fomento a este tipo de atividade são relativamente novos e mesmo com a ampliação das ofertas de bolsas, infelizmente, ainda a uma minoria de alunos que não participam. Tive a oportunidade de participar da seleção e a sorte de conseguir uma bolsa no Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência. Digo sorte não por desmerecer o trabalho que é realizado neste Programa, mas por ainda ser uma realidade de poucos alunos. Embora esta realidade já esteja sendo superada com a oferta de mais bolsas que, aliás, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – campus de Jequié, duplicou a quantidade de Subprojetos aprovados pela CAPES e conseqüentemente duplicou-se o número de bolsistas – o que é bom, mas diante de todo conhecimento e experiência que o PIBID proporciona aos seus

bolsistas, o ideal seria que todos os licenciandos pudessem passar por experiências formativas como esta.

Em nível nacional, também tenho percebido esse crescimento, tomando como parâmetro os eventos que discutem a temática da educação e os trabalhos relacionados ao PIBID que são apresentados. As publicações que dizem respeito às experiências formativas do PIBID é crescente e só nos mostra a importância de tal programa, sinaliza também a necessidade da oferta de vagas crescerem gradativamente a ponto de boa parte dos estudantes possam passar por essa experiência formativa e para que a precarização do trabalho docente não se inicie e se efetive ainda na formação inicial como infelizmente vem acontecendo e que reflete de maneira negativa na qualidade da educação pública, citamos os exemplos alguns estágios curriculares não obrigatórios e também os contratos de prestação de serviço para escolas municipais que não nos deixa alternativa de acompanhamento de nossas atividades pelos regentes e fazem com que a experiência desassistida seja o começo de uma frustração junto a carreira.

O relato a minha experiência como bolsistas para mostrar que mesmo diante de tanta dificuldade que passamos em nossa formação, das dificuldades que vemos nas escolas, na precarização do ensino público, nas ofertas de “estágios extracurriculares” que aparentam ser possíveis oportunidades de formação e atuação profissional, mas que no fim só traz frustrações quando percebemos que somos usados como um objeto no jogo para a precarização do trabalho docente, trabalho este que assumiremos após a graduação, ainda assim, não podemos deixar de acreditar que há projetos e programas que se preocupam de fato com a nossa formação e que contribuem para a melhoria da educação pública para que esta tenha qualidade.

Não podemos deixar de perceber que as vivências e experiências que acontecem no ambiente escolar são de fundamental importância para compreendermos a escola de educação básica não só como um local de trabalho, ou um ambiente de precarização do trabalho como vem acontecendo, mas como



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

um ambiente plural, de conflito, de trocas e, sobretudo, de pesquisa e aproximação com a profissão professor.

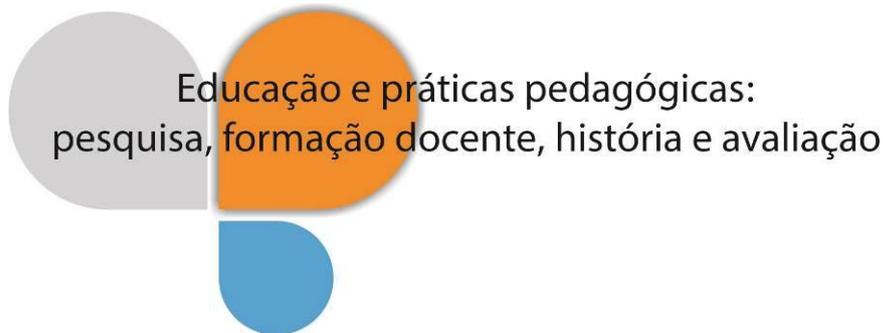
Referências

BRITO, T.T.R. **A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: percorrendo caminhos e encontrando representações.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2006. 216f.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002. 195 p.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 236 p.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 167 p.



DIMENSÃO EDUCATIVA/FORMATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR: DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO

Dra. Maria Edgleuma de Andrade
edgleumadeandrade@yahoo.com.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

1 Introdução

A formação de professores da educação básica em nível superior tem se constituído como uma importante política para elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício, cuja base legal está explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ao estabelecer no Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

A demanda por formação docente surge no contexto dos marcos legais e também, tal como aponta Santos (2005) do processo de globalização mundial que pressionam as reformas educacionais a induzirem a formação docente em consonância com as novas configurações no mundo do trabalho, que passa a exigir um processo formativo ao longo da vida.

Nesse cenário, o governo federal instituiu através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica (PARFOR) implantando em regime de colaboração entre a CAPES, os Estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES) um Programa emergencial na modalidade presencial com a oferta de educação superior para professores em exercício na rede pública de educação básica.

Em conformidade com essa política, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), passou a ofertar cursos do PARFOR de primeira e segunda licenciatura, atendendo as demandas de formação dos professores em exercício na educação básica dos municípios potiguares. Dentre os cursos ofertados, temos o curso de Pedagogia (1ª licenciatura) sobre o qual iremos discutir no presente artigo.

Os cursos vinculados ao PARFOR atendem os profissionais que estão em exercício na docência, e trazem consigo singularidades que os diferenciam dos cursos regulares. De modo que se apresentam tanto como uma formação inicial, mas também e, sobretudo, como uma formação continuada, tal como aborda Tardif (2002); Nóvoa (1995), ao considerar que o exercício profissional já se constitui espaço e tempo de formação. Temos então, nesses cursos a perspectiva de os docentes-alunos contextualizarem a sua prática docente e refletirem sobre as mesmas através do estudo formal que irar institucionalizar os saberes já instituídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Ou como diria Bourdieu (1998) que se trata de “apreender” o que é “instituído”.

Neste panorama, apresentamos no presente texto, um relato das atividades desenvolvidas em duas turmas do curso de pedagogia do PARFOR/UERN no Campus Avançado Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), no município de Pau dos Ferros-RN, durante o semestre letivo 2012. 1, cada turma com 30(trinta) alunos, no componente curricular “Introdução a Pedagogia” no qual foi possível através das práticas/atividades realizadas, dentre elas o relato de vivências feito pelos alunos, promover a reflexão destes professores em formação sobre “o ser e tornar-se professor”, sobre a formação e o trabalho do pedagogo.

2 Expectativas de formação no curso de Pedagogia pelo PARFOR

Pensar a dimensão educativa/formativa dos cursos do PARFOR nos remete a questionarmos sobre a importância dessa formação para os profissionais que estão em exercício da profissão docente. Quais as necessidades e expectativas de

formação desses docentes? Qual o significado dessa formação para os docentes-alunos? Como relacionar de forma efetiva essa formação com as condições objetivas do seu trabalho? Quais os efeitos do PARFOR na (re)construção da identidade profissional e na atuação da prática desse docente?

A discussão sobre formação de professores é recorrente na literatura educacional, se constituindo como um campo investigativo permeado de indagações sobre a formação inicial e continuada de professores e se inserem nas discussões que ora fazemos nesse texto. Tomamos como referências discussões teóricas de autores como Nóvoa (1995), Tardif (2002), Freire (1997), Brzezinski (2008; 2009) dentre outros.

Com o objetivo de obter respostas as questões elencadas anteriormente, solicitamos aos alunos do curso de pedagogia do PARFOR, durante as aulas do componente curricular “Introdução a Pedagogia”, a elaboração de trabalho final em formato de um relato escrito sobre sua trajetória profissional na docência, expondo os desafios na sua prática e as suas expectativas com relação ao curso do PARFOR, bem como qual a percepção destes nesse momento inicial de inserção no curso.

Ao todo foram 60 (sessenta) relatos dos docentes-alunos os quais estamos em processo de organização, tabulação e análise categoriais, com base nos questionamentos levantados. Ressaltamos, no entanto, que no presente texto abordamos os achados iniciais do trabalho realizado, no qual relacionamos alguns referenciais teóricos e discursos dos sujeitos investigados, na tentativa de delinear aspectos gerais no tocante a dimensão educativa/formativa do curso do PARFOR.

O propósito é um diagnóstico da dimensão formativa do curso de pedagogia do PARFOR e contribuir para que os docentes de outros componentes curriculares possam conhecer melhor os alunos e prosseguir nessa avaliação durante todo o curso. É relevante informar que o referido componente curricular foi ministrado no primeiro semestre do curso, ou seja, os relatos compõem as impressões iniciais dos docentes-alunos no estágio inicial de entrada no curso, o

que obviamente se (re)construirá ao longo de todo o curso em termos de sentidos e significados dessa formação para os sujeitos em estudo.

Ressaltamos ainda que a leitura e análise dos relatos requer um olhar bastante aguçado do pesquisador, uma vez que os textos trazem consigo as subjetividades dos docentes-alunos, que atribuem significados e sentidos diversos a sua prática e formação, vinculadas a contextos culturais, históricos e sociais, mesclados com angústias e anseios de sua trajetória pessoal e profissional. Esse quadro nos aproxima do entendimento de que a formação desses docentes se constitui por meio de um saber plural, para além dos espaços acadêmicos e que precisa ser investigado:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Essas e outras indagações permeiam os desafios e expectativas da formação nos cursos ofertados pelo PARFOR. Com isso, no contexto de tensões e especificidades desses cursos entendemos a formação para além da acumulação de cursos como nos sugere Nóvoa (1995), tornando os sujeitos aprendizes constantes; assim como a perspectiva da transformação da realidade, sugerida por Freire (1997), num movimento constante de trocas de saberes, que possam conduzir mudanças dos processos pedagógicos, educativos e sociais, seja por meio de novos estudos ou de ações/comportamentos que possibilitem transformações efetivas na sociedade.

Nesse panorama, ao problematizar a formação no componente curricular “Introdução a Pedagogia” em duas turmas do curso de Pedagogia do PARFOR/UERN, observamos por meio dos relatos de vivências dos docentes-alunos suas angústias e expectativas com relação a sua prática, sua formação e as

tensões destes em relacionar a teoria-prática no contexto das condições objetivas de seu espaço de atuação profissional.

Um dos pontos comuns nessa problematização é a impressão manifesta pela grande maioria dos docentes do curso de que essa formação tem o efeito de normatizar e legitimar o já instituído em suas práticas, conforme podemos resumir no discurso de alguns deles:

Eu sou comprometida com a sala de aula e faço o melhor que posso, mesmo sem ser formada. O curso vai ajudar com certeza, vou me formar e melhorar a cada dia (P1).

Sinto-me um professor interativo, participativo, corro atrás, procuro aprender e me atualizar, diariamente. Ao longo destes seis anos que venho atuando como professor tenho adquirido experiência e venho aprendendo na profissão, mas faltava ter um curso superior para ser mais reconhecido como professor. A oportunidade de fazer pedagogia no PARFOR era um sonho que vou tentar concluir, mesmo com dificuldade (P20).

Eu me vejo como uma professora propiciando conhecimentos para os discentes enfrentar a vida, ou seja, ter em vista a formação de pessoas que integrem a sociedade. Procuro ajudar, estimular meus alunos a uma aprendizagem satisfatória, passando a está do lado deles. No início foi um pouco difícil, não tenho curso superior, mas me sinto segura junto dos meus alunos, pois participo de todas as capacitações. Mas hoje estou cursando pedagogia pelo PARFOR, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos, aumentar meu salário e dessa forma melhorar minha prática docente (P7).

Esses depoimentos confirmam “a passagem do implícito ao explícito, da impressão subjetiva à expressão objetiva, à manifestação pública num discurso ou num ato público constitui por si um ato de **instituição** e representa por isso uma forma de oficialização, de legitimação” (BOURDIEU, 1998, p.165, *grifos do autor*). Os discursos revelam a necessidade de legitimar o já instituído, pois segundo os sujeitos eles realizam o melhor que podem em seu trabalho, e o curso superior tem o valor simbólico de oficializar e tornar reconhecida a sua prática docente.

Por outro lado, ao enfatizar a normatização, corre-se o risco de esquecer que essa formação continuada como é o caso dos cursos do PARFOR, a singularidade e importância na formação de professores na perspectiva de *formação do professor reflexivo de sua prática* (SCHÖN, 1990; ALARCÃO, 2003), o

que implica a dificuldade dos sujeitos em formação reconhecerem a possibilidade de refletirem sua prática na perspectiva de mudanças.

No entanto, apesar dos depoimentos não narrarem de forma explícita a expectativa de que o curso possa ter o potencial de mudanças reflexivas e/ou efetivas em suas práticas, há relatos que reconhecem que é preciso repensar a formação, no qual se espera a maior aproximação dos saberes da experiência com os saberes da docência – ou conhecimento sistematizado no espaço acadêmico. Essa afirmação foi expressa em alguns relatos como seguem:

Trabalho há 12 anos e hoje me sinto realizada em conseguir fazer o curso de pedagogia. Mas tive um pouco de medo no início, pois já fiz três disciplinas e às vezes é distante da minha sala de aula. Pode ser que melhore. Acho que a atual formação de educadores tem de dar oportunidade de se conhecerem e reconhecerem as práticas da gente, o ensino, a aprendizagem, a escola; mas também de refazê-las na medida em que dialoga com novas experiências (P15).

O curso está ajudando a abrir minha cabeça e as discussões sobre a pedagogia também. Estou apenas no começo do curso, mas sei que estou mais consciente. Só que os estudos aqui parece algumas vezes bem diferente do que uso com minhas crianças, mas pode ser porque faz mais de 20 anos que não sento nos bancos escolares. Espero que eu consiga entender (P36).

Essa lógica enfatiza a ideia de professores como aprendizes constantes (NÓVOA, 1995) e reforça a importância de se problematizar a formação, sejam as instituições formadoras, as escolas, os sujeitos em formação e todo o contexto em que essa se processa, para que de fato possamos conscientizar os sujeitos de que os saberes da experiência são insuficientes, mas também necessários com a articulação de outros saberes, para que os docentes possam (re)construir sua identidade profissional e avançarmos nas proposições de Freire (1997) no tocante a conscientização do sujeito com a transformação de sua realidade; a disponibilidade do diálogo; e a capacidade de intervir no mundo e transformá-lo. O que por seu turno requer desses professores atribuir sentidos e significados a sua prática e formação que se realizam de forma articulada entre si.

Dessa forma, destacamos a importância de ultrapassar o viés da normatização da experiência. É fundamental habilitar oficialmente o professor,

mas, sobretudo atribuir a essa formação a possibilidade de reflexão e questionamento de sua identidade pessoal e profissional. De modo que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nesse contexto, entendemos que o trabalho realizado através dos relatos possibilita, de certo modo, que esses docentes-alunos resgatem o seu processo formativo, no qual a sua prática/exercício na profissão já se constitui em um dos momentos dessa formação. Desse modo, é a (re)construção do processo formativo do professor que se articula por meio da experiência, da técnica e da cultura levando em conta que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Com isso, reforça-se a urgência e relevância também apontada por Pimenta e Lima (2008), de tornar constante nos cursos de formação a compreensão e discussão de que o saber dos professores é plural, constituído de suas histórias de vida pessoal e profissional, o que remete a necessária reflexão em todos os momentos da ação docente da reflexão sobre os sentidos e significados da profissão, bem como a responsabilidade social de ser professor.

3 Desafios da formação docente: o compromisso social do pedagogo

Os relatos dos docentes-alunos do curso de Pedagogia/PARFOR expressam em suas subjetividades anseios, angústias, sonhos vivenciados em suas trajetórias profissionais e também revelam nas entrelinhas um pouco da compreensão destes sobre a especificidade epistemológica do campo científico e profissional da

Pedagogia. O que a nosso juízo constitui ponto crucial para (re) pensar a formação docente e visualizar os desafios para se alcançar uma formação emancipatória, capaz de mobilizar o compromisso efetivo, político e social do pedagogo. Essa perspectiva pode ser percebida nos relatos de alguns docentes:

Tudo é muito novo toda aula, disciplina, fico perdida tem hora. Às vezes acho que não vou conseguir, é tanto autor, mas vou até o final se Deus quiser. É que eu entendia as coisas de um jeito, e agora é outra coisa. Estou gostando de aprender, mas ensino há mais de 15 anos e meus alunos sempre aprenderam sem essas teorias (P32).

Eu queria saber como meus alunos podem aprender melhor, a solução, mais estou cheia de dúvidas. Estou aprendendo muita coisa nova, mas penso que isso pode ajudar no meu fazer pedagógico, embora resta saber como vou juntar o que já faço com o que estou aprendendo (P7).

Conforme podemos observar nos depoimentos acima há nas entrelinhas dos discursos a busca por respostas no curso de formação, de que este irá fornecer a “receita” para a melhor atuação da prática, associando ainda a ideia de que a prática é a simples aplicação da teoria, resquícios da formação para o magistério que foi dominada durante muito tempo por conhecimentos disciplinares, mas que já não corresponde a realidade dos dias de hoje, ao pensarmos em formação de professores, já que:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2002, p. 23).

No entanto, mesmo que de forma ainda inicial, há os que conseguem desmistificar a visão disciplinar e de certa forma perceber conforme a perspectiva pluridimensional da pedagogia (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011) a necessária articulação da teoria e prática da educação e a sua capacidade de ações emancipatórias para sua transformação.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Essa disciplina [introdução à pedagogia] veio como uma luz na escuridão (*sic*) eu queria as respostas resolver os problemas com as crianças que ensino, mas cada dia percebo que o caminho é longo. Antes eu achava que a prática era mais importante, hoje eu sei que a prática e a teoria precisam caminhar juntas, embora eu ainda tenha dificuldade de entender. Aprendi o que é práxis posso dizer que agora eu sei o quanto é necessário refletir sobre a minha própria prática e praticar com intencionalidade para assim ser uma práxis (P. 27).

Entendi agora que a Pedagogia estuda a educação e não apenas a sala de aula. Vejo que sei pouco e preciso aprender mais, pois não quero ser só mais um professor entre vários, eu quero ser aquele professor investigativo e reflexivo, para que possa fazer a diferença (P13).

Os depoimentos revelam a descoberta do longo percurso formativo, em que o conhecimento nunca será acabado e exigirá cada vez mais a crítica, a reflexão sobre a própria prática. Desse modo, pensar a formação significa pensar de forma inicial e contínua, em um constante movimento de criticidade e reflexão, ou seja, tornar o professor reflexivo (SCHÖN, 1990; ALARCÃO, 2003), reelaborando os seus saberes. Com isso, o compromisso social do pedagogo é assumir “o papel de intelectuais crítico-reflexivos, a fim de reconhecerem a emancipação humana como ponto de partida e de chegada de toda a ação pedagógica” (BRZEZINSKI, p. 61-62).

No tocante a perspectiva de reflexão por parte do professor, esta implica em condições objetivas para que a mesma se efetive, tais como aborda Tardif (2002) essa formação contínua se diversifica de várias formas, seja através da formação através dos pares, do ambiente de trabalho, de pesquisas colaborativas entre os sujeitos, dentre outros. No entanto, a realidade manifesta pelos docentes-alunos, demonstra o grande desafio destes em visualizarem o tempo e espaço reais para dialogarem com seus pares, discutirem suas práticas no local de trabalho e até mesmo se debruçarem sobre os estudos vivenciados no curso, ou seja, lerem os textos, livros e tentarem relacionar com os saberes da prática, conforme se expressam nos depoimentos a seguir:

Estou muito feliz em conseguir fazer esse curso. Queria poder ter tempo para ler os textos e pensar mais em melhorar minha prática, mas o tempo que temos é só na aula, a prefeitura não libera fora as aulas para gente estudar. E em casa é marido e crianças pra cuidar. Tento estudar no ônibus, de madrugada quando posso (P27).

Morava na zona rural, era meu sonho fazer faculdade. Tentei vestibular três vezes não passei. Aí consegui vaga pra ensinar em uma escola lá da minha comunidade. Hoje realizei o sonho, faço pedagogia. Só falta o tempo pra estudar, trabalho o dia inteiro e ainda dou aula de reforço. A gente não é liberado porque faz PARFOR, só no dia de aula e lá na escola num dar tempo de pensar, discutir. É puxado, tenho fé em terminar (P15).

Esses relatos demonstram a importância do PARFOR para os docentes em formação, sobretudo no âmbito da realização e conquista pessoal em legitimar o seu exercício profissional por meio de um curso superior. No entanto esses mesmos sujeitos reconhecem a desafio de realizar seus estudos de forma efetiva e articulada com sua prática. As condições objetivas de formação em serviço estão cada vez mais precárias, inviabilizando a possibilidade objetiva de um professor reflexivo, onde se ver a precarização do trabalho docente e aumento da carga horária, correndo-se o risco de apenas formalizar as estatísticas de professores com nível superior. Fato este que remeteria aprofundar a discussão sobre as políticas de formação docente, de caráter emergencial e aligeirada, que dadas as devidas proporções de contribuições que vem trazendo, precisam ser questionadas, para que possam subsidiar de forma concreta uma formação emancipatória, mas que entendemos são temas geradores para futuros questionamentos, uma vez que extrapolam os propósitos deste artigo.

4 Considerações

As reflexões feitas no presente texto têm caráter inconclusivo, pois ainda estamos em processo de análise dos relatos de vivências dos docentes-alunos do curso de pedagogia/PARFOR/UERN/CAMEAM. Dessa forma abordamos os achados iniciais da experiência vivenciada no componente curricular “Introdução a Pedagogia” com o propósito de refletir sobre o processo formativo no referido curso e elencar os possíveis desafios e expectativas dos sujeitos com relação a sua formação.

No tocante as expectativas de formação foram apontadas as seguintes: legitimar com o curso superior a prática já exercida; melhorar o salário; obter respostas para os problemas vivenciados no exercício profissional; entender melhor a sua prática. Quanto aos desafios e tensões do processo formativo se destacam: a dificuldade de romper com a visão disciplinar de formação do magistério; dificuldade de relacionar e compreender que teoria e prática atuam de forma conjunta e articulada; as condições objetivas para realizar uma formação em serviço com a qualidade devida; ausência de diálogo com os pares e discussão da prática no espaço de atuação profissional.

As análises parciais expostas nesse artigo expressam a importância de se pensar os processos formativos numa perspectiva inicial, mas também continuada, tal como aborda Nóvoa (1995) de que a formação ocorre também pela flexibilidade crítica sobre as práticas e de re(construção) de uma identidade pessoal. Com isso, os relatos dos docentes-alunos possibilitou que cada professor compreendesse a singularidade de seu processo formativo, e que este não ocorre no vazio, uma vez que eles (professores) trazem consigo valores, saberes e vivências que ultrapassam e interacionam com os conhecimentos da academia.

É importante destacar ainda que a conscientização dos professores sobre a necessária flexibilidade crítica de sua formação e prática é fundamental para a dimensão formativa de um curso em serviço. No entanto, a isso, agregam-se outros fatores que influem nesse processo e demandam questionamentos e estudos, tais como a política de formação e valorização docente; condições de trabalho que propiciam o diálogo e pesquisa colaborativa entre os pares; repensar as instituições escolares no tocante a tempo e espaços reais para se discutir o fazer pedagógico; além de outros contextos políticos, sociais e culturais de um mundo e sociedade em constante transformação e que também exercem influência na formação docente.

5. Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 28 de abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 de abr. 2013.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

BRZEZINSKI, I. . Formação de Professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, p. 51-75, 2010.

BRZEZINSKI, I. . **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008
DIAS de CARVALHO, A. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto: Afrontamento, 1988.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**. Faculdade de Educação, UEMG. Belo Horizonte. Ano 14, n. 17, jul. 2011 - p. 55-78.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GHIRALDELLI JR., P. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, dez. 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. NÓVOA, A (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

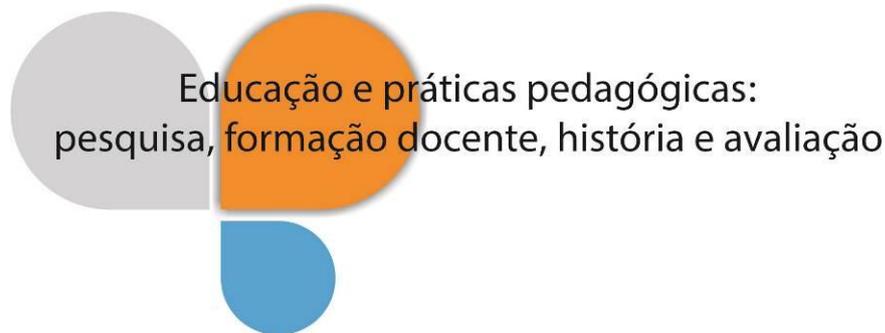
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Didática e didáticas específicas: construindo saberes. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHON, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SÖETARD, M. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL: O IMPACTO DA ATUAÇÃO EM MOVIMENTOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Deise Ramos da Rocha
Graduada em Pedagogia,/UnB
deise.rocha@hotmail.com

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado
Professora da FE/UnB
katiacurado@unb.br

Ideias Introdutórias: o espaço de formação acadêmica

Ao longo de minha formação inicial no curso de pedagogia, pela Universidade de Brasília, percebi que a formação dada em sala de aula, por si só, não teria sido suficiente se não fosse os outros espaços pelos quais transitei – especialmente, o movimento estudantil, que me trouxe a oportunidade em vivenciar e aprofundar temáticas abordadas nos espaços de sala de aula, ou em projetos pelos os quais passei – inclusive, boa parte dessas experiências vivenciadas em projetos e em outros movimentos sociais veio pelo contato com o movimento estudantil.

A formação extracurricular que estes espaços oferecem não é explorada ou reforçada pelo espaço acadêmico curricular – havendo, então, na minha percepção um distanciamento, e certa resistência, e em muitas vezes desprezo pela formação que o espaço do movimento estudantil, e do movimento social como um todo, pode oferecer na formação do estudante. Também presenciei e percebi que em muitas discussões em que estudantes e docentes tinham apatia, quando o debate centralizava o formato político.

Desta forma, este trabalho visa discutir o papel da formação política que os espaços dos movimentos sociais podem oferecer ao docente em formação. Indagamos, inicialmente, sobre qual tem sido o papel da formação nos movimentos sociais para os estudantes de pedagogia.

Assim, a pesquisa objetiva investigar o papel que a comunidade acadêmica tem dado à perspectiva da formação docente nos movimentos sociais, por meio de uma busca por trabalhos publicados em periódicos e anais selecionados. Analisar qualitativamente a formação docente dentro dos movimentos sociais, e a relação com a atuação da prática pedagógica, científica e na proposição de melhorias para o campo da educação e outros espaços da sociedade e visa contribuir para a necessária parceria e os possíveis resultados significativos para valorização da educação.

Os Movimentos Sociais

Os movimentos sociais surgiram a partir da contradição ao modelo de hierarquização da sociedade, em que as classes dominadas percebiam suas condições diante dos que lhe governavam/dominavam na divisão de classes. No Brasil, os movimentos sociais, tais como eles se caracterizam como são hoje, se iniciam a partir do século XIX.

As entidades dos movimentos sociais, populares ou não, são constituídas devido a relações internas – segundo valores, ideologias, crenças, etc; articulando estruturas de organização do movimento – e de relações externas – postas pela sociedade. É importante observarmos que são as ações externas que influenciam nas relações internas. Os grupos se organizam conforme as demandas das pautas de lutas contra desigualdades sociais e em repertórios de ações coletivas; sendo composto por classes e camadas diversas; e conforme as forças sociais relacionadas com a conjuntura política de governo e poder, e com os atores do movimento (GOHN, 1997). Nesse sentido os movimentos são constituídos a partir de diferentes critérios e princípios: o caráter de como são formadas as demandas e os repertórios da ação coletiva; a composição seja do ângulo social, ou dos

princípios articulatórios que o aglutina; as relações entre base, liderança e a assessoria; a força social diante do cenário político; a ideologia que fundamenta o movimento; a cultura política; as metodologias de organização e construção/aplicação de projetos. Esses conceitos formam a identidade do movimento e a sua relevância na história-social de seu grupo, comunidade e sociedade. Tendo como referência a sua constituição e atuação que demonstra uma unidade coletiva entorno de objetivos comuns pode-se perceber que é necessária a prática educativa do sujeito que participam de movimentos sociais. Nesse sentido, entendemos que os movimentos sociais podem e são espaços educativos, alternados aos espaços institucionais escolares, e que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos por meios de técnicas, mas é um processo de formação baseado nas interações sociais e políticas. O sujeito precisa, então, conhecer esse espaço educativo, reconhecer e usufruir o que ele tem a oferecer em sua formação, enquanto ser social.

A formação docente, como sujeito social, no espaço dos movimentos sociais pode proporcionar a dinâmica do ensino-aprendizado na prática comunitária e democrática, fundamentada em diálogo, reflexões e estratégias de ação, em busca da construção de uma sociedade mais humana e igualitária no acesso de direito à cultura, educação e demais políticas públicas básicas. Evidenciando que os movimentos sociais têm pautado lutas importantes na oferta qualificada do ensino público e gratuito, e pela valorização da educação e de seus profissionais.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a Formação do Pedagogo em Movimentos Sociais

As DCN's – Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de pedagogia fornecem campo para a formação de profissionais aptos a atuarem em espaços de educação formal e não formal. Os artigos 2º, 3º, 4º e 5º das referidas DCN's apontam para uma formação docente, em que o profissional dê conta de uma ação educativa e processos pedagógicos intencionais, construído nas mais diversas relações sociais, étnico-raciais e produtivas, fornecendo espaços para processos de

aprendizagem de socialização e de construção de conhecimento, através do diálogo das diversas visões de mundo. Essa formação deve reforçar a atuação para o campo instrutivo e científico, incentivando a formação de cidadãos cientes de direitos e deveres para com a sociedade.

Afirma ainda, que o profissional pedagogo precisa propiciar conhecimento filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural, de forma plural e interdisciplinar, nos campos teóricos e práticos; com ética e sensibilidade afetiva, em condições de identificar as problemáticas socioculturais e educacionais do ambiente educativo em que atua, e demonstrar consciência de diversidade, desenvolvendo trabalho em equipe. Ao discutir a concepção de docente, podemos dizer que as diretrizes entendem que este é o sujeito capacitado a intervir e agir politicamente no campo educacional, no espaço escolar e não escolar.

Porém, a análise das DCN's abre margem para uma formação que pode ser percebida na relação das diversas aptidões listadas nas diretrizes que remetem diretamente à atuação na sala de aula, especificamente no espaço escolar com ênfase na pedagogia das competências, e embora indique a formação e atuação em outros espaços não escolares fica evidente que não há reforço e se dá pouca importância na formação do pedagogo, junto a outros espaços, como os movimentos sociais, que fornecem diferentes visões e vivências nos diferentes campos de conhecimento.

As DCNs de Pedagogia configuraram novas possibilidades de formação e de atuação, como: "(...) educação à distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular" (BRASIL, 2006). Entretanto não há uma indicação explícita da importância dos movimentos sociais para formação do pedagogo e ou mesmo a necessária relação do pedagogo e dos movimentos sociais para atuar em espaços educativos resultantes das lutas dos movimentos sociais.

Metodologia

O objeto da pesquisa é parte do trabalho desenvolvido pelo GEPFAPe – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação e Atuação do Pedagogo/Professores, que visa pesquisar políticas de valorização da formação e atuação de docentes, em *locus* público e privado, em espaços escolares e não escolares. A rotina deste trabalho se desenvolve em três fases.

Na primeira fase foi realizada uma revisão bibliográfica, em trabalhos publicados em diversos periódicos. Tendo como critério para seleção dos trabalhos que estes sejam publicados em língua portuguesa, caracterizando se tratar de objetos de estudos brasileiros, e entre os anos de 2000-2011, que passa pelo período anterior e posterior à implementação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Os critérios de pesquisa foram estabelecidos conforme as discussões dadas no GEPFAPe. Foram selecionados os seguintes periódicos, primeiro sob o critério de ser *Qualis* A1 – conforme a CAPES. Posteriormente, de *Qualis* B1 e/ou com ligações à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, instituição à qual o grupo de pesquisa está ligado, sendo estes: 1) Cadernos de Pesquisa, revista da Fundação Carlos Chagas, com publicações quadrimestrais; 2) Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, com periodicidade quadrimestral; 3) CEDUC – Centro de Documentação e Memória, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que documenta e arquiva teses e dissertações, entre outros, do Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade; 4) Educação em Revista, periódico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com publicações quadrimestrais; 5) Revista Brasileira de Educação Especial, publicada pela ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, com publicações trimestrais; 6) Revista Brasileira de Educação, periódico da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, com publicações quadrimestrais; 7) Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, da ANPAE – Associação

Nacional de Política e Administração da Educação, com publicações trimestrais; 8) Revista Ciência e Educação, periódico da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, com publicações trimestrais; 9) Revista de Avaliação da Educação Superior, da RAIES – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior junto à Universidade de Sorocaba, com publicações quadrimestrais; 10) Revista Educação e Pesquisa, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com publicações trimestrais; 11) Revista Educação e Sociedade, revista do CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, com periodicidade trimestral; 12) Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, da Fundação Cesgranrio, com publicações trimestrais; 14) Revista Interface – comunicação, saúde e educação, publicada pela Universidade Estadual Paulista, com publicações trimestrais; 15) Revista Linhas Críticas, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com periodicidade semestral; e 16) Revista Pro-Posições, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, com publicações quadrimestrais.

A pesquisa também foi realizada a partir de trabalhos publicados em três dos principais eventos ligados a educação: 1) ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que realiza reuniões anuais. As pesquisas foram realizadas nos Grupos de Trabalho de “Movimentos Sociais e Educação”, “Formação de Professores” e “Currículo”; 2) Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizado a cada dois anos; e 3) Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado pela ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, com realização bienal.

As buscas dos materiais foram feitas em sites correspondentes às revistas e eventos. As seleções dos artigos foram feitas pelo título do trabalho, por palavras chaves – a saber: formação de pedagogo/professores; pedagogo; movimento(s) social/sociais; movimentos sociais e educação – e posteriormente a leitura crítica dos trabalhos. Após a análise dos trabalhos, foi definido o uso ou o descarte do material nesta pesquisa. Em seguida, foram montadas tabelas quanti-qualitativas

expondo a quantidade de artigos publicados em relação aos trabalhos enquadrados na pesquisa.

A segunda fase, corresponde ao recorte de dados coletados por meio de um questionário que o GEPFAPe aplicou no primeiro semestre de 2011. O questionário foi elaborado pelo grupo, possuindo 42 questões, e aplicado a pedagogos atuantes no Distrito Federal, em *locus* privado e público, da área de educação formal e não formal, visando traçar o perfil desse pedagogo, e coletar dados acerca da formação, currículo em que foram formados, sobre a atuação profissional, e da visão e conhecimento de políticas públicas e da carreira.

As duas questões utilizadas para este trabalho, dizem respeito à participação em movimentos sociais e outras áreas afins, questionando se o respondente atuou ou atua nestes espaços. A outra questão pergunta sobre o papel formativo dos movimentos sociais.

Para complementar essa pesquisa, foi necessário realizar entrevistas com pedagogos militantes, para abordar uma análise empírica sobre a temática da pesquisa, a fim de coletar relatos sobre a formação política e da auto percepção de sujeito interventor em um processo pedagógico. Em um primeiro momento, foi elaborado um roteiro de questões para as entrevistas, contendo sete questões para traçar o perfil do entrevistado, seis caracterizando o movimento social em que milita e/ou militou, e 11 questões analisando as percepções de aprendizado. Finalizando o questionário, foi elaborada uma série de 10 frases a serem completadas pelo entrevistado, deixando um espaço no final para que o sujeito acrescentasse livremente considerações sobre o assunto. O questionário foi elaborado com base nas necessidades em responder indagações que surgiram durante a pesquisa, e no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, de Mônica Padilha (2008), formada pela UnB.

As entrevistas foram efetivadas com perfis selecionados, de pedagogos formados, que contemplasse setores militantes diferentes. Para comparar as respostas com um perfil não militante, foi realizada uma entrevista com uma pedagoga que nunca teve vínculo com nenhum setor de movimento social. As

entrevistas foram marcadas via e-mail e por telefone. O questionário foi disponibilizado previamente a todas as entrevistadas.

O papel da formação nos movimentos sociais para o ser docente: resultados da pesquisa

A primeira fase corresponde à revisão bibliográfica em 16 periódicos e três anais de eventos, sendo que foram considerados apenas os publicados como artigos completos. Dentre as publicações em periódicos e anais foi contabilizado um total de 5.501 trabalhos, entre os quais, somente 14 artigos foram considerados para a temática desta pesquisa, correspondendo a 0,27% do total de trabalhos publicados; conforme podemos ver na tabela 01. Neste total, nos periódicos, três trabalhos foram selecionados na Revista Educação e Pesquisa, dois na Revista Educação e Sociedade, dois na Educação em Revista, um na Revista Brasileira de Educação, e um no Caderno Cedes. Dentre os eventos pesquisados, foram encontrados cinco artigos nos anais da ANPEd, não havendo publicação específica a temática nos demais eventos.

TABELA 01 – Relação Quantidade de Publicações por Periódico/Anal

Periódico/Anal	Total de Artigos Publicados	Total de Artigos Selecionados	Porcentagem (%)
Revista Cadernos de Pesquisa	352	--	--
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	148	--	--
Revista Brasileira de Educação	403	01	0,24
Revista Educação e Pesquisa	243	03	1,23
Revista Educação e Sociedade	715	02	0,27
Revista Pró-posições*	35	--	--
Revista Linhas Críticas	199	-	-
Ceduc (FE-UnB)	--	--	--
Revista Ciência e	256	--	--



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

Educação			
Revista Educação em Revista	114	02	1,75
Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	240	--	--
Revista Brasileira de Educação Especial	40	--	--
Revista Paidéia	357	--	--
Revista de Avaliação da Educação Superior*	34	--	--
Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação*	86	--	--
Cadernos CEDES*	19	1	5,26
Eventos da ANPED	858	05	0,58
Evento SBPAE	856	--	--
Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares*	546	--	--
TOTAL	5501	14	0,27

Fonte: ROCHA, D. e SILVA, Kátia. GEPFAPE/2012.

*Não foi possível o acesso completo ao total de trabalhos publicados.

Dentre estes trabalhos, apenas quatro artigos abordam especificamente como eixo de discussão a formação docente dentro dos movimentos sociais.

Quadro 01: Relação dos trabalhos que abordam a temática de movimentos sociais como eixo central de análise

Título	Autor(es)	Periódico/ Evento	Ano
Formação de professores na prática política do MST: A construção da consciência orgulhosa.	BELTRAME, Sonia	Educação e Pesquisa V.28 - N.2	2002
Trajetórias escolares e profissionais de professoras de professores militantes.	FERREIRA, Márcia Ondina.	ANPEd (28 ^º Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2005
A formação de educadores sem terra: um estudo de caso.	SANTOS, Fátima M. MAZZILLI, Sueli	ANPEd (30 ^º Reunião) GT: Formação de Professores	2007
A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha.	SILVA, Rodrigo T.	Educação em Revista N. 48	2008

Fonte: ROCHA, D. e SILVA, Kátia. GEFPAPe/2012.

Os demais trabalhos, no total de 10 perpassam alguma discussão sobre o papel dos movimentos sociais, entretanto a temática central trata de diferentes perspectivas, tais como: teorias marxistas no currículo; o sindicalismo de profissionais da educação e a importância da relação da universidade com a militância nesses espaços, entre outros.

Dentre os trabalhos destacados no quadro 01, temos a discussão de Beltrame (2002) que compara a formação tradicional com a proposta de formação de professores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, retratada em Santa Catarina; trazendo experiências de professores, com dados significativos do entendimento cultural dos sujeitos, refletidos nas relações familiares, profissionais, e na participação política do sujeito; percebendo-se uma elevada autoestima profissional, o que os leva a priorizarem sua prática pedagógica, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Com base no que a autora nos apresenta, podemos afirmar que esse saber – tanto do professor quanto dos estudantes, são enriquecidos pela ação política que a militância oferece, geradas pelas práticas coletivas do movimento a que pertence.

Reforçando os benefícios que a militância traz à prática docente, Ferreira (2005) aborda a trajetória de formação e atuação de professores militantes em sindicatos, do Estado do Rio Grande do Sul; apontando para a capacidade em mediar relações entre sujeitos adquiridas com a ação política e coletiva, obtendo uma compreensão específica do trabalho docente, apresentando um otimismo quanto ao seu papel na educação; arraigada na compreensão da realidade social de um modo que não percebiam antes, qualificando o trabalho pedagógico. O que podemos entender neste trabalho é que a militância forma um educador que reflete sobre sua própria atuação, sem permitir se abalar com as dificuldades enfrentadas, mas criando meios de tornar a educação um espaço de ascensão sociocultural.

Discutindo também a proposta de formação de professores dentro da militância no MST, no estado do Pará, Santos e Mazzili (2007) trazem uma pesquisa epistemológica, com base em Paulo Freire, apresentando a formação do sujeito e a prática pedagógica, como meios de intervir na sociedade, incumbindo para uma formação de educadores que tenham sua identidade cultivada dentro do movimento, realizando um resgate da autoestima; e comprometida com a luta pela reforma-agrária. Essa formação resulta na reflexão da prática, em estudos teóricos e na militância que permite a vivência social e cultural com seus pares e outras instâncias da sociedade.

Além de reafirmar positivamente o compromisso político pedagógico que professores assumem com a militância, trazendo ações afirmativas para a sociedade, o trabalho de Silva (2008) apresenta novas perspectivas de formação de professores voluntários em um Movimento Social de Educação Popular, o Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha, em que os educadores rompem com práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras, se comprometem com bandeiras políticas e ideológicas da comunidade, desenvolvendo meios didáticos em lhe dar e resolver problemas sociais com o coletivo e alunos que atuam no mesmo espaço. Dentre as ações coletivas, percebemos no relato do artigo que as experiências dos docentes são compartilhadas, o que permite o exercício de uma educação

emancipatória diante dos conflitos que os currículos trazem, possibilitando inovações da prática docente.

Quadro 02: Relação dos trabalhos que abordam a temática de movimentos sociais

Título	Autor(es)	Periódico/ Evento	Ano
Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil.	CAMPOS, Rogério.	ANPEd (23 ^o Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2000
Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias.	SILVA, Rosa H. D.	Brasileira de Educação N. 13	2000
Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas.	FERREIRA, Márcia Ondina.	Educação e Pesquisa V. 32 - N. 2	2006.
Políticas de formação de educadores(as) do campo.	ARROYO, Miguel.	Caderno CEDES V. 27 - N. 72	2007
Pesquisa, educação e luta indígena: a experiência de professores <i>sateré-mawé</i> .	WEIGEL1, Valéria Augusta C. M	ANPEd (30 ^o Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2007
O educador de jovens e adultos e sua formação.	SOARES, Leôncio	Educação em Revista N. 47	2008
A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo.	SOUZA, Maria Antônia	ANPEd (31 ^o Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2008
Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.	SOUZA, Maria Antônia	Educação e Sociedade V. 29 - N. 105	2008
Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.	RIBEIRO, Marlene.	Educação e Pesquisa V.34 - N.01	2008
70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais.	CRUZ, Giseli B.	Educação e Sociedade V. 30 - N. 109.	2009

Fonte: ROCHA, D. e SILVA, Kátia. GEPFAPe/2012.

Podemos observar que o percentual de trabalhos publicados na temática possui um demonstrativo baixo, nota-se, uma maior publicação de trabalhos na temática pesquisada, entre os anos 2007 e 2008. Sendo que as maiorias dos trabalhos publicados enfatizam os Movimentos Sociais Camponeses, discutindo as experiências da pedagogia da alternância, o espaço científico e a formação desses educadores na militância. Nesse sentido, os trabalhos reforçam a tese de que os movimentos sociais são espaços educativos e formativos, principalmente no aspecto político e da luta pelos direitos sociais, neste caso a terra e a educação no campo.

Destaca-se, também, a ênfase na publicação de trabalhos que enfatizam os movimentos indígenas e a formação de professores, com dois trabalhos em 2000, período de luta que antecede a conquista pela aprovação da Lei nº 11.645/08 de complemento a LDB-EN – Lei de Diretrizes e Bases para a educação Brasileira 9.394/96, incluindo no currículo oficial da rede Ensino, a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e um trabalho publicado em 2008. Estes trabalhos também demonstram que os movimentos sociais são instrumentos de luta e concomitante espaço de formação do educador, considerando que este constrói uma identidade de grupo e concepções a partir da sua inserção no movimento social.

O trabalho de Ferreira (2000) revela uma posição contraditória sobre o processo de sindicalização há um grupo em que a filiação ao sindicato contribui constituição da identidade dos docentes, principalmente nas questões referentes à sua condição de trabalhadores em Educação. Entretanto, também há um aspecto instrumental das filiações, ou seja, para alguns, trata-se de um aspecto burocrático e de vantagens.

Há um trabalho que remete a educação popular na Educação de Jovens e Adultos, modalidade que passou a existir na Educação Brasileira, sobre o forte Movimento por Alfabetização de trabalhadores, sobretudo, trabalhadores rurais, ambos publicados em 2008. Estes trabalhos contribuem com a compreensão de que os movimentos sociais são preponderantes na conquista do direito à educação.

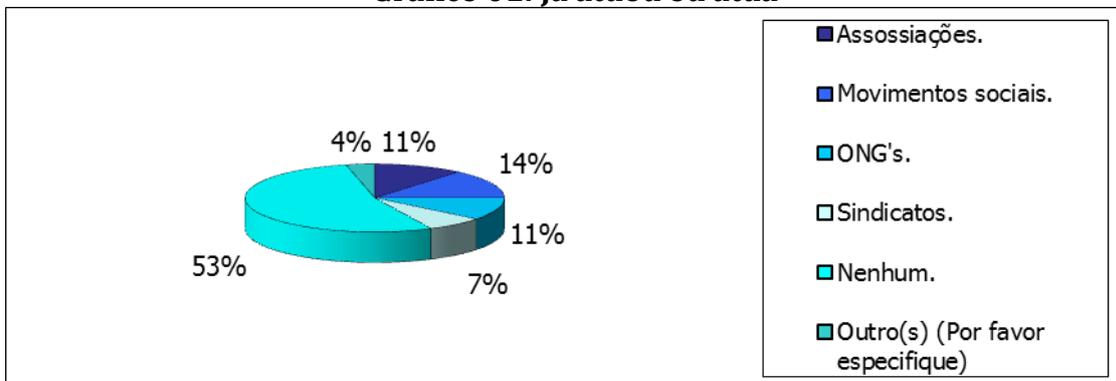
O trabalho de Cruz (2009) traz uma entrevista com os pedagogos primordiais no Brasil, e apesar de não tratar diretamente da temática da pesquisa, os entrevistados têm em comum terem participado de movimentos sociais e apontam que a inserção nesses grupos foi determinante para a sua atuação e concepção de educação numa perspectiva crítica.

A pesquisa bibliográfica nos periódicos e anais de eventos revelou que a temática ainda é pouco explorada nas produções acadêmicas, mas que os movimentos sociais são espaços formativos importantes para uma docência crítica e emancipadora.

A segunda fase da pesquisa que se trata da aplicação de questionário a pedagogos em espaços escolares e não escolares conta com 196 formulários respondidos. Como recorte deste trabalho, analisaremos as duas questões que tratam sobre a participação em movimentos sociais e outros espaços formativos.

Uma das questões a serem analisadas tem um formato semiaberto e pergunta se o sujeito já atuou ou atua nos seguintes espaços: Associações, Movimentos Sociais, ONG's – Organizações Não Governamentais, Sindicatos, Nenhum, e Outro(s) especificado(s). Dentre estes, 91 responderam que participaram de movimentos sociais e outras formas de organização. Destaca-se que 27 respondentes referenciaram-se especificamente aos movimentos sociais, representando 14% do total de 91. As outras respostas correspondem a 22 participantes de Associações, representando 11%; 21 em ONG's, simbolizando 11%; 14 em Sindicatos, com 7%; 105 em nenhuma das opções, denotando 54%; e sete em outros, com 4% das respostas. Nesta última opção apresentada, obtivemos que uma pessoa atua no 3º setor, duas em Igrejas, uma no Projeto Social Segundo Tempo, uma em Conselho Escolar, uma em trabalho voluntário com capacitação de jovens de baixa renda para o primeiro emprego, e uma não especificou.

Gráfico 01: Já atuou ou atua



Fonte: ROCHA, D. e SILVA, Kátia.GEPFAPe/2011.

A questão demonstra que 46,4% dos pesquisados participaram de movimentos sociais e outras formas de organizações, mas apenas 14% especificamente em movimentos sociais. Estes dados reafirmam que o processo curricular acadêmico está dissociado da formação extracurricular e podemos inferir que pouco incentiva essa formação. Contraditoriamente a segunda questão reafirma a importância desta formação, pois ao indagar “*Caso tenha atuado ou atue em alguma organização citada na questão anterior, percebe a influência na formação e/ou atuação como pedagogo(a)?*”. Dentre as respostas encontramos 45 sujeitos que afirmaram positivamente em relação ao papel formativo dos movimentos sociais, contra 17 que afirmaram que não.

Entre as respostas justificadas com afirmação positiva, encontramos uma diversidade de argumentação que se refere a questões técnicas e políticas que a formação nos movimentos sociais pode proporcionar. Entre as técnicas estão: o favorecimento no desenvolvimento de atividades com crianças e pessoas portadoras de necessidades especiais; na resolução de problemas e dificuldades da rotina de trabalho, referente ao processo de gestão com pessoas; aprendizado na prática sobre como observar grupos, realizar planejamento de ensino, e prática didática cotidiana. Entre as políticas foram citadas: a ampliação na capacidade em analisar conjunturas; trabalho em grupo; trabalho com métodos freireanos; e noções de política e direitos humanos que não são adquiridas na graduação. Houve

ainda uma resposta que argumenta que a participação nesses espaços complementa a formação.

As respostas apresentam os movimentos sociais como espaço formativo não apenas político, mas também como prática pedagógica, pois permitirá ao sujeito uma formação para lidar com a diversidade de culturas e ideias. Nesse sentido dialogamos com Silva (1996, p. 126), ao afirmar que “há, entretanto, uma distância enorme entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais”, o que indica a necessidade da formação docente para além do currículo oficial e acadêmico, mas dialogando com perspectivas formativas extracurriculares que permitirão ao sujeito vivenciar, experimentar e construir conhecimentos numa visão de mundo que permite uma perspectiva de totalidade reafirmando a postura emancipatória frente à realidade.

Dos que responderam negativamente, as respostas se generalizam no fato do trabalho desenvolvido nestes espaços não ter ligação direta com a área da Pedagogia, o que parece demonstrar que alguns entendem este campo de conhecimento restrito a um fazer docente técnico de transmitir conhecimentos.

Na terceira fase buscamos entender o que essa formação traz para a atuação do pedagogo, analisando o que leva esses sujeitos a militarem nesses espaços, e a percepção de aprendizado e o entendimento do papel que passam a ter, na atuação profissional. A entrevista foi realizada com quatro pedagogas.

A primeira entrevistada, que chamaremos de A, tem 33 anos, é solteira e não tem filhos. Trabalha há três anos no Departamento de Trânsito do Distrito Federal como pedagoga. Ingressou na Secretaria de Educação do DF com a formação do curso Normal. Fez a graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília, concomitante com o curso de Direito no UniCeub – Centro Universitário de Brasília. Possui três especializações: Docência do Ensino Superior; Direito do Trabalho pela Faculdade; e Direito Público, todas por faculdades particulares. Não milita e nunca militou em nenhum movimento social ou organização política, mas

possui afinidade com partidos de esquerda. Ela relata que não sabia o porquê de ser pedagoga, mas que gostava de ser professora, embora estivesse desgastada com as condições de trabalho. Chegou a atuar como advogada, mas não se identificou com a profissão.

A segunda entrevistada, que identificaremos como B, tem 59 anos, é casada, tem duas filhas já com ensino superior. Formou-se no curso Normal, e iniciou o curso de Filosofia Pura no Ceará, mas mudou-se para Brasília/DF, se tornando professora da SEE-DF, e fazendo o curso de Pedagogia na UnB. Possui doutorado em Sociologia do Trabalho, também pela UnB, onde hoje, é professora universitária. Foi militante no Movimento Estudantil, desde a época em que era secundarista. Depois passou a participar da Associação dos Professores do DF, que posteriormente tornou-se o Sindicato dos Professores do DF – SINPRO. Hoje é sindicalista da ADUNB – Associação dos Docentes da UnB, no qual fez parte de duas gestões, e também no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Escolheu o curso de pedagogia pela referência em sua mãe que era professora primária, e pelo interesse em trabalhar com pessoas. Foi partidário do PCdoB – Partido Comunista do Brasil, ainda na época da Ditadura Militar, quando era um partido clandestino; hoje não filia em nenhum partido, mas continua tendo preferência por linhas políticas da esquerda.

A terceira entrevistada, que será chamada de C, possui 36 anos, é solteira e tem uma filha. Possui Pedagogia pela Faculdade de Educação Sertão Central, em Pernambuco, e mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. É uma das primeiras pessoas a se formar na graduação e posteriormente, no mestrado, na comunidade que faz parte: Comunidade Remanescente Quilombola Conceição das Crioulas. Atuou na escola municipal de sua comunidade, e atualmente trabalha no INCRA. Não compõe um movimento específico, mas é militante nas causas das comunidades quilombolas e étnico-raciais; sendo partidária do PT – Partido dos Trabalhadores, e tendo ocupado cargo pelos movimentos e partido em que militou/milita. Escolheu a profissão de Pedagogo por opção ideológica,

acreditando que o seu papel em sua comunidade era incentivar outros a estudarem e terem maiores oportunidades de escolha.

A quarta entrevistada identificada por D, tem 33 anos, é casada e tem uma filha ainda bebê. É pedagoga formada pela UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e possui mestrado em Educação pela UnB. Alfabetizou a criança que cuidava, e ajudou amigos no processo de escolarização, quando trabalhava de empregada doméstica – motivos que a levou a escolher a profissão, tornando-se a primeira em sua família a se formar no ensino médio e ter um ensino superior. É militante de movimentos negros, mas não possui ligação com uma entidade específica, declarando que escolheu o espaço acadêmico para militar na luta pela discriminação e contra o preconceito racial.

O conjunto das entrevistas mostra que há um papel preponderante de formação dos movimentos sociais principalmente na ampliação da formação política e na auto percepção de sujeito intelectual orgânico ciente da mediação no processo pedagógico-educativo, capaz de intervir socialmente destacando a importância em participar/estar inserido politicamente a uma organização social, e o que esses fatores representam. Como podemos perceber na fala da entrevistada B: *“O pouco que sei, eu devo muito ao meu engajamento político, desde a época que eu era estudante (secundarista). (...) Por quê? Desde que eu comecei a participar de movimento estudantil eu nunca parei de estudar”*. Pistrak (2008) afirma que sem teorias de uma pedagogia social, não há a prática de um trabalho que resolva e trate das questões postas, a fundo. É a teoria que fornece critérios para o professor avaliar, justificar e criar condições em seu trabalho. A entrevistada A, que não atua em nenhum espaço político, ao ser indagada sobre as influências da militância nesses espaços, reconhece a formação obtida nos movimentos sociais, expondo que *“influência na prática de qualquer profissional. Tanto na vida pessoal quanto na prática pedagógica. Você tem uma visão diferenciada, e você vai ter comportamentos e procedimentos diferenciados”*. O que nos leva a compreender a militância como um elo que fortalece o engajamento e compromisso social que a profissão exige.

O espaço de estudo e debate habituais dos espaços de formação dos movimentos sociais fortalecem esse acúmulo de teoria que levam não só o professor a ser autor de sua própria prática, como também leva esse professor a tomar ciência de sua identidade e da importância de seu papel, na função que ocupa socialmente. A entrevistada C, possui uma trajetória de auto percepção de identidade sobre a sua condição enquanto negra e quilombola, e assim, sobre sua comunidade e dos sujeitos que nela residem, e a luta pela terra que ocupam e todos os fatores e valores sociais e culturais que estão postos em torno disso. Essa percepção de identidade veio pela militância, ainda na adolescência, em grupos ligados à Igreja Católica, em que ela valoriza a formação tida nesses espaços, mas que a levou a perceber, compreender e necessitar debater a condição de negros e quilombolas, na sociedade brasileira, devido à ausência do debate nesses espaços, relatando que: *“foi nesse movimento que eu tomei conhecimento da minha negritude, porque a gente ia discutindo sertão, pobreza, semiárido, tudo! A gente só não discutia a questão racial nesses espaços.”*. É interessante, ainda, perceber que ela toma ciência da posição que sua comunidade ocupava na sociedade, ao notar o grau de escolaridade desses sujeitos, sobretudo, da condição de jovens e mulheres: *“E aí não era só a negritude, ninguém tinha estudado.”*

A educação é indispensável na organização reflexiva do pensamento para assumir identidades dentro das condições da realidade, integradas ao espaço e ao tempo, permitindo que o sujeito dessa sociedade se reconheça como ser político social. Para tal, é necessário efetuar uma educação que construa sujeitos autônomos de si, capazes de tomar decisões, reconhecendo a responsabilidade social e política, no exercício da democracia (FREIRE, 1967). Nessa perspectiva, a entrevistada D relata que foi pela pesquisa e pela militância que pode compreender sua condição e o direito de ocupar o espaço acadêmico, e que ela pode dar respostas ao preconceito, discriminação e racismo, enfrentados quando sua ex-patroa, lhe afirmava que seu lugar, não era o da universidade: *“Eu comecei a questionar esse meu estar no mundo enquanto mulher negra. Comecei a identificar na faculdade a falta de disciplinas que abordassem a temática; (...) eu queria*

entender quando se falava de exclusão digital, quem eram esses excluídos? Isso foi tão impactante na minha vida. (...) Eu falei pra ela (ex-patroa) que o preconceito dela era como o preconceito que existia no Brasil: escondido e em doses homeopáticas”.

A ação pedagógica ciente se torna uma prática educativa intelectual, capaz de realizar a mediação entre o conhecimento e a formação consciente. Daí, teremos um educador com discernimento crítico, que assume a prática pedagógica como elemento positivo para a educação (SILVA,2000). Gramsci (1995) atenta para a consciência intelectual e política, onde podemos abordar que o professor torna-se um intelectual orgânico, que domina a sua área de conhecimento e pesquisa diante da sociedade, valoriza o seu saber e compromete a sua prática ao papel político, rompendo com os limites pedagógicos.

Podemos confirmar essa percepção com as respostas obtidas na questão sobre a visão de cada uma das entrevistadas, em relação às “minorias” em nossa sociedade. A entrevistada A inicia a resposta dizendo obter *“pouca informação teórica sobre as minorias, e eu não tenho informações sólidas”*, e conclui o pensamento afirmando que a *“a escola não sabe tratar as minorias, por uma falha na nossa formação inicial. Embora algumas discussões já comecem a fazer parte da formação inicial e continuada, e eu penso que isso é um avanço, mas ainda incipientes para o professor dar conta”*. Analisamos que a resposta da entrevistada A reflete a realidade, mas é abordada sob uma perspectiva menos politizada, ao compararmos com as outras respostas obtidas, como a resposta da entrevista B: *“hoje você faz um trabalho pedagógico buscando também uma conscientização política, porque um educador tem que se posicionar politicamente. (...)A minha avaliação é que a questão ela é maior, e sobre a dominação de um grupo da sociedade, da minoria que vive do trabalho de uma maioria”*. As entrevistadas C e D iniciam suas respostas expondo que não concordam com o termo “minorias”, o trocando por diversidades, e ainda complementam relatando que são minorias, que na realidade se tornam maioria. Diante disso, queremos afirmar que há uma maior propriedade do discurso e uma visão política mais ampla e profunda sobre a realidade, em quem milita nos movimentos sociais.

Nessa perspectiva, a entrevistada A expõe que sentiu falta de oportunidades em conhecer e atuar em espaços de militância, colocando que “*é como se eu vivesse alienada*”, e expõe que sente na sociedade uma rejeição por estes espaços: “*existe um preconceito social que é velado, ninguém fala isso claramente. (...) Nos ambientes em que eu atuei não havia essa discussão da participação dos professores nos movimentos sociais*”. Carvalho (2010) afirma que a educação que transforma e participa de um projeto de sociedade vai além da escolarização, por proporcionar a experiência do saber “o que é ter direito” e em se organizar para conquistá-lo. Essa formação se aplica a todo o processo de formação e atuação que o professor passa, na perspectiva de que o educador se encontra em processo de aprendizagem constante, em um ambiente em que ele aprende e ensina ao mesmo tempo (FREIRE, 1987).

Esses relatos nos levam a perceber os limites da formação em espaços formais e/ou curricular, e que, conseqüentemente, podem acarretar em uma prática limitada pela própria pedagogia adotada – o docente é educado dentro de uma concepção romancista, na base da transmissão e reprodução de conhecimento (SILVA, 2000); e em uma lógica mercantilista e bancária, que forma o sujeito para as funções do mercado de trabalho (FREIRE, 1996). E por isso, apontamos para uma formação que se complemente nos espaços extracurriculares, valorizado pelo espaço acadêmico – com a função de incentivar essa valorização na sociedade, fundamentando uma escola que tenha por objetivos centrais em educar estudando a realidade social, ligado a um trabalho social (PISTRAK, 2008).

As três entrevistadas que militam em movimentos sociais completaram de forma singular a questão “Se comparar *a maneira* de aprender no movimento social com *a maneira* de aprender nas aulas do meu curso, poderia afirmar que...”, respondendo que “*se complementam!*”. Silva (2000) afirma que os espaços de organizações populares e políticas condicionam uma formação para o professor, de forma inter-relacionar e complementar, entre os aspectos políticos pedagógicos. Com base em Freire (1987), todo ato de educação se torna um ato político – diante disso, não há educação neutra. Trazemos então, um olhar atento e direcionado aos

relatos tidos nessas entrevistas e a abordagem que fazemos neste trabalho, na tentativa de apontar para uma educação politicamente consciente. Não fazê-la, é roubar a oportunidade de tantos sujeitos atuarem na construção de uma sociedade mais justa.

Ideias Conclusivas

Ao olhar toda a trajetória que este trabalho percorreu, desde a sua ideia inicial até este momento de escrita, me deparo com o sentimento de que ele precisa ser levado há tantos que acreditam na construção de um projeto de Educação Libertária, para uma sociedade conscientizada, que acredita no trabalho coletivo, não com a intenção em torna-lo um modelo a ser seguido, mas como um debate de valorização da formação que vivenciamos nos movimentos sociais, porém, que não são considerados de modo significativo.

Assim, nos deparamos com a pergunta: qual é a contribuição que este trabalho pode vir a oferecer? Ora! Ele vem para reforçar o que a sociedade considera e que as próprias DCN's afirmam, em exigência à formação profissional que capacita o pedagogo em identificar a diversidade e as diferenças nos espaços em que estiver atuando para então, poder desenvolver o trabalho pedagógico conforme as situações exigem (BRASIL, Art. 5º, 2006). E também vem ressaltar que nem o pedagogo, muito menos os sujeitos com quem estes irão trabalhar, retiram suas vestes culturais, emocionais, políticas ao entrar nesse espaço educativo onde ambos se encontram; mas todos levam as experiências de vida para estes espaços.

Afirmamos, então, que as experiências vivenciadas nos espaços dos movimentos sociais são para a vida pessoal do sujeito, que pode ser dividida com outros, na medida em que ele vivencia o trabalho. E vem com o intuito de que a Academia atue em conjunto com esses espaços, fazendo uma mediação com a sociedade, refletindo sobre o trabalho coletivo, que a nossa fé nos exige, na intenção política e pedagógica em dar continuidade ao diálogo entre os que trabalham para ajudar a formar uma sociedade mais justa e humana, contribuindo para a valorização dos saberes construído nos movimentos sociais, e que podem e

devem ser levados para a sala de aula em que o pedagogo se forma, cooperando para que as diversas experiências sejam divididas. É preciso reconhecer e relatar a perspectiva de transformação da realidade que os movimentos sociais trazem, na esperança de que outros espaços de formação sejam impactados.

Saliento que, independente de onde as pessoas têm atuado e de qual é o rumo que elas tomam em suas vidas, há uma conscientização e uma intencionalidade em permanecer lutando, em busca dessa Educação de qualidade que tanto almejamos, mesmo em meio há tantas dificuldades. Afinal, a luta não pode parar.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: **Caderno Cedes**: Campinas, SP. v. 27, n. 72. maio/ago. 2007.p. 157-176.

BELTRAME, Sonia .Formação de professores na prática política do MST: A construção da consciência orgulhosa. In: **Revista Educação e Pesquisa**:São Paulo. v.28. n.2. jul./dez. 2002.p. 129-145.

BRASIL. Legislação: **Resolução CNE/CP n.1 de 15/05/06**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006.

CAMPOS, Rogério. Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil. **23ºReunião da ANPEd**. GT: Movimentos Sociais. 2000.

CARVALHO, Elisângela. Educação do Campo: primeiro curso de licenciatura em educação. In: SANTOS, Emerson. ALVARENGA, Márcia S. (et. al.) (ORG.). **Educação Popular, Movimentos Sociais e a Formação de Professores**: diálogos entre saberes e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Ed. DP e Alii, 2010.

CRUZ,Giseli Barreto. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. In: **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, SP. vol. 30, n. 109.set./dez. 2009.p. 1187-1205.

FERREIRA, Márcia Ondina. Somos todos trabalhadores em Educação?Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. In: **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo. v 32. n. 2. mai/ago. 2006.p. 225-240.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

FERREIRA, Márcia Ondina. Trajetórias escolares e profissionais de professoras de professores militantes. **31º Reunião da ANPEd**. GT: Formação de Professores. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Mônica Padilha. **O Movimento Estudantil como Espaço Dialógico de Formação**. Universidade de Brasília, Brasília: 2008. Monografia.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. Ed. Edições Loyola. Pg. 255-271.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular: 6ª reimpressão, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. In: **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo. v.34. n.1.. jan./abr. 2008.p. 027-045

SANTOS, Fátima Maria dos; e MAZZILLI, Sueli. A Formação de Educadores Sem Terra: um estudo de caso. **30º Reunião da ANPEd**. GT: Formação de Professores. 2007.

SILVA, Jefferson Ildefonso. Determinantes Sociais e Políticos na Formação do Professor. **Revista de Educação Pública**, Campo Grande - MS, n.15, 2000. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Silva.html>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

SILVA, Rodrigo T.A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha. In: **Educação em Revista**. n. 48. 2008.

SILVA, Rosa H. D. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 13. jan./abr. 2000.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

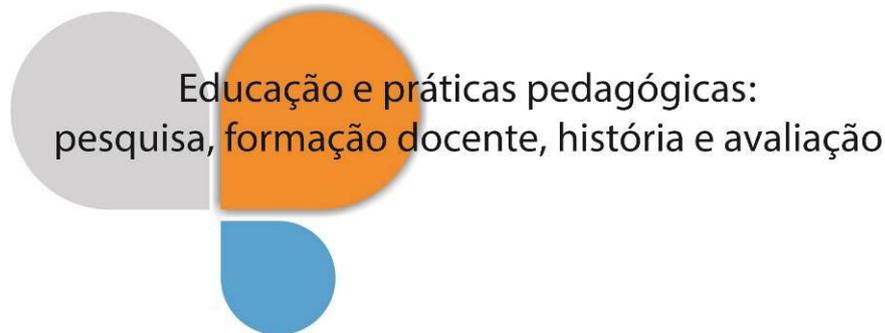
SILVA, Tomaz Tadeu. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; In: **Educação, Sociedade e Cultura**.n. 3. 1995. p. 125-142.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. In: **Educação em Revista**: Belo Horizonte, MG. n. 47. jun. 2008.p. 83-100.

SOUZA, Maria Antônia. A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo.**31º Reunião da ANPEd**. GT: Movimentos Sociais e Educação. 2008.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.In: **Revista Educação e Sociedade**. v. 29. n. 105. 2008.

WEIGEL, Valéria Augusta C. M. Pesquisa, educação e luta indígena: a experiência de professores *sateré-mawé*. **30º Reunião da ANPEd**. GT: Movimentos Sociais e Educação. 2007.



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DIFERENTES CONTEXTOS EM DISCUSSÃO

Dra. Mirtes Gonçalves Honório
mirteshonorio@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Dra. Josania Lima Portela Carvalhedeo
josaniaportela@gmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Ms. Teresa Christina T. Silva Honório
teresaufpi@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Ms. Teresinha de Jesus A. Magalhães Nogueira
teresinha.nogueira@uol.com.br
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Introdução

Participar desta mesa redonda, para nós é um desafio, por estarmos diante de um tema presente nos debates e nas reflexões sobre a educação em qualquer nível de ensino, tanto por parte da academia, como de gestores educacionais, quanto de entidades da sociedade comprometidas com a transformação social e com uma educação emancipatória. Assim, corremos o risco de cair no lugar comum, mas ao mesmo tempo, nos sentimos instigadas a nos envolvermos nesta reflexão, na certeza de que tratar da avaliação é sempre uma questão que ainda apresenta-se como um dos pontos cruciais da prática pedagógica de muitos professores.

Neste sentido, buscamos construir nossas reflexões acerca da temática partindo dos seguintes questionamentos: Os professores do ensino superior já se deram conta de que paradigmas orientam suas ações no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem? Qual o lugar da avaliação no processo de ensino e da

aprendizagem nos cursos de graduação? Enade: Ranking das IES ou possibilidades de aperfeiçoamento dos cursos de graduação?

A avaliação no ensino superior é parte integrante dos processos pedagógicos, assim, não pode ser analisada de forma isolada. Pois, esses processos estão inseridos em uma teia de relações e inter-relações, num movimento de transformações sendo influenciados pelos contextos socioeconômicos internacional e nacional. Nessa perspectiva, é muito difícil explorar esse tema sem procurar localizar as contradições vivenciadas pelo avaliador, que vive mergulhado em uma cultura avaliativa que responde a um determinado tipo de sociedade.

Na tentativa de desvelar as práticas avaliativas no ensino superior, nessa Mesa redonda apresentamos um breve olhar no contexto interno da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e sobre a avaliação no contexto externo, com ênfase no Enade. Após, buscamos subsídios na literatura voltada para avaliação no ensino superior.

Diferentes contextos avaliativos em discussão

Para compreendermos melhor a avaliação no ensino superior recorreremos às diferentes formas de condução do processo, dentre as quais a possibilidade de mudanças no sentido de (re)significar as práticas avaliativas.

Faremos uma reflexão acerca dos instrumentos de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, utilizados nos cursos de graduação. Em seguida, apresentamos o Enade como um dos instrumentos avaliativos que no momento vem suscitando questionamentos acerca da sua viabilidade enquanto mecanismo regulador do Estado neoliberal.

Refletindo sobre os instrumentos de avaliação nos cursos de graduação

A avaliação no ensino superior deve ser compreendida como algo inerente ao processo de ensino e aprendizagem, no qual todos os sujeitos desse processo

devem estar envolvidos, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. Assim, a avaliação deve estar a serviço da melhoria da educação e da sociedade, e não a serviço do sistema vigente.

Nesta perspectiva, partimos da compreensão de que avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Neste sentido a avaliação é uma atividade constituinte da ação educativa, quer estejamos nos referindo à avaliação do projeto educativo, avaliação do ensino e da aprendizagem. Segundo Sacristán (1998, p. 303), “[...] a ação de avaliar apresenta-se com uma competência profissional muito genérica que pode compreender práticas muitas diversas”. Assim, cada professor pode adotar um estilo diferente, de acordo com suas crenças, posicionamento pedagógico e a maneira de colocar em prática o processo de avaliação.

Tradicionalmente, as formas de avaliação redundaram nos exames, provas, dos quais em geral só se obtém uma parte da informação que devemos conhecer a respeito do aluno, útil para ele e para o professor. Aqui, propomos outros instrumentos para avaliação que possibilitam reunir outros tipos de informação. Os quais valorados em seu conjunto nos permitirão conhecer de forma holística o aluno e seu desenvolvimento pessoal. Assim, ao falarmos de instrumentos utilizados nos processos de avaliação, estaremos falando das tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus alunos.

Segundo Luckesi (2000) os instrumentos de avaliação da aprendizagem não podem ser quaisquer instrumentos, e sim os adequados para coletar os dados que precisamos para retratar o estado de aprendizagem que o aluno se encontra. Isso significa que os instrumentos devem ser adequados:

- a) ao tipo de conduta e habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...);

- b) aos conteúdos essenciais planejados e, de fato realizados no processo de ensino (o instrumento deve contemplar todos os conteúdos considerados essenciais na unidade de ensino estudada);
- c) na linguagem na clareza, na precisão da comunicação (para que o educando compreenda o que se está pedindo dele);
- d) ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando e sim servir de reforço em relação ao que já aprendeu).

Quaisquer que sejam os instrumentos - trabalhos, provas, testes, relatórios, portfólio, autoavaliação, se bem planejados e construídos, têm fundamental importância para o processo de aprendizagem. Concordamos com Luckesi (2000, p.10) ao afirmar que “[...] bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola”. Portanto, não devem ser usados apenas para a atribuição de notas na perspectiva de aprovação ou reprovação.

Um instrumento inadequado ou mal elaborado pode causar distorções na avaliação que o professor realiza e suas implicações podem ter sérias consequências, tendo em vista que todo ato avaliativo envolve um julgamento, no caso da educação escolar, significa, aprovar ou reprovar.

Podemos considerar também que, tradicionalmente, nossas experiências, principalmente na educação básica, são marcadas por uma avaliação classificatória, seletiva e, muitas vezes, excludente. Neste artigo, estamos trabalhando na perspectiva de uma avaliação das aprendizagens dos estudantes que implica uma proposição de avaliação para a construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Entretanto, como tornar a avaliação dos processos de aprendizagem na educação superior interativa, dialógica, formativa? Avaliação formativa é aquela que orienta os alunos para realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a

localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. Concordamos com Perrenoud (2004, p. 115), ao afirmar que:

[...] a avaliação formativa participa, então, da construção de uma representação precisa, não só dos conhecimentos do aluno, mas de seu modo de aprender, de sua relação com o saber, de seu projeto, de seus recursos. É com essa condição que o professor poderá dar uma resposta satisfatória à: o que fazer, *hit et nunc*, para ajudar esse aluno a aprender?

A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. O professor que trabalha na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, assim como, pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes.

O instrumento de registro do professor em uma prática de avaliação formativa deve ter o objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Pois, a finalidade é registrar este acompanhamento, os avanços e recuos dos estudantes, com o propósito de informar acerca do processo, para que, assim, possa mediar e definir estratégias de ação adequadas a cada aluno e às suas potencialidades.

Sob esse ponto de vista os instrumentos utilizados pelo professor para avaliar o conhecimento e o raciocínio dos alunos não devem constituir-se somente em instrumentos que selecionem e classifiquem, mas que propicie o referido acompanhamento individual da trajetória cognitiva dos mesmos. O uso de outros instrumentos, além da prova, pode favorecer tanto ao professor, bem como aos alunos um retrato mais fidedigno do que está ocorrendo em termos de aprendizagem. Além de possibilitar ao professor a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica para poder redimensioná-la.

Nesta perspectiva, concordamos com Silva (2006, p.15) quando este se manifesta dizendo que diversificar instrumentos avaliativos, viabiliza um número

maior de informações tanto sobre o trabalho docente quanto aos percursos de aprendizagem, possibilitando uma reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelos alunos. Entender a lógica que o aluno utiliza é o primeiro passo para saber intervir e ajudá-los a se aproximarem dos conceitos que devem ser apropriados por eles. Para este autor [...] “diversificar não é simplesmente adotar vários instrumentos aleatoriamente, a avaliação é um campo teórico e prático que possui um caráter metódico e pedagógico que atende a sua especificidade e intencionalidade”. O emprego de mais de um instrumento aumenta as possibilidades de sucesso da ação avaliativa. Assim, diversificar instrumentos avaliativos é importante no sentido de propiciar ao professor oportunidade de entender os percursos de aprendizagem dos alunos, e refletir sobre seus processos de aprendizagem.

Com essa compreensão, cabe avaliar a ação desenvolvida, sob vários aspectos e de várias maneiras. Não é suficiente, aplicar apenas provas ou testes. Estes se referem principalmente a conhecimentos. E os próprios conhecimentos podem ser avaliados de várias maneiras. Neste sentido, Libâneo (1994, p.203-204) afirma que:

[...] Sendo uma das funções da avaliação, determinar o quanto e em que nível de qualidade estão sendo atingidos os objetivos, são necessários instrumentos e procedimentos de verificação adequada [...] Assim, o processo de avaliação inclui instrumentos e procedimentos diversificados.

Almeida (1997, p.47) também compartilha desta ideia quando diz que “[...] na busca de um processo avaliativo, coerente, constante, cumulativo e integral, deve-se lançar mão do uso de diferentes instrumentos de avaliação.” Uma vez que não existe instrumento de avaliação capaz por si só de detectar a totalidade do processo de conhecimento. Por isso, é preciso pensar em instrumentos diversificados adequados às finalidades a que se destinam para que, conjuntamente, contribuam para uma leitura mais complexa do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto vale ressaltar, também, que os instrumentos de avaliação usados com a finalidade de avaliar a aprendizagem dos alunos não implicam apenas a realização de uma medida, de uma verificação. Estes trazem embutidos em si mesmos as tendências, preferências e concepções de Educação do próprio professor, o qual se expressa na forma como ele elabora e propõe os instrumentos de avaliação e no modo como comunica aos alunos os resultados encontrados.

Sabemos que os modos de avaliar são os mais variados e que não existem instrumentos específicos de avaliação que possam diagnosticar a totalidade do desenvolvimento cognitivo dos alunos, assim, o professor deve eleger um ou mais que atendam aos propósitos de ensino e aprendizagem. A diversidade de instrumentos segundo Depresbitéris (2007, p.99)

[...] permite ao professor a obtenção de um número maior e mais variado de informações e, ao aluno, possibilita a ampliação de oportunidades de expressar-se em diferentes modalidades, para que possa desenvolver habilidades de pensar de naturezas diversas. Afinal, nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo.

Nesta perspectiva, cabe-nos ressaltar ainda, segundo Carvalho (2002, p.50), que “[...] quanto mais diversificado forem os instrumentos de avaliação que o professor utilizar, maior será a perspectiva de êxito e de resultado, não só da avaliação, mas da aprendizagem”.

Os apontamentos enunciados sobre a importância de diversificar os instrumentos avaliativos permitem perceber o acurado cuidado com deve ser tratado e implementado o ensino-aprendizagem, onde a ênfase deve recair sobre a intensa interação que deve ocorrer entre o ensinar, o aprender e o avaliar. A seguir apresentamos algumas considerações acerca do Enade como um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação das IES.

Enade: Ranking das IES ou possibilidades de aperfeiçoamento dos cursos de graduação?

Não é nossa intenção fazermos uma retrospectiva do Enade, pois esta seria uma tarefa delongada e, talvez desnecessária aos propósitos dessa mesa.

Entretanto teceremos algumas considerações importantes para situarmos este instrumento de avaliação nos cursos de graduação das IES.

O Enade foi criado em 2003, quando da extinção do ENC, conhecido como o “PROVÃO” e da implantação de um novo sistema de avaliação da educação superior, momento em que foi criada a Comissão especial de avaliação – CEA. A respectiva comissão foi constituída, após a realização de discussões com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil organizada, sendo produzido o documento intitulado “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior” (BRASIL, 2004).

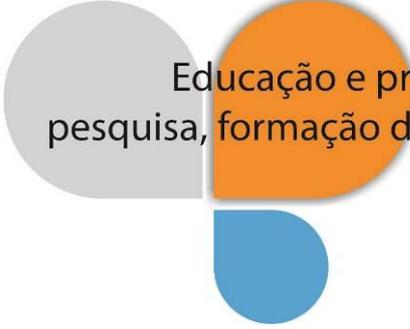
O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, foi criado através da Lei Nº 10.861/2004 com o objetivo de “Assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX da LDB”. Neste sentido, o SINAES prima pela melhoria da qualidade da educação superior, orientando a expansão da oferta de vagas a eficácia institucional e a efetividade social além do aprofundamento dos compromissos e responsabilidade social das IES. Além de garantir o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004).

Este sistema é monitorado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. É função, dessa comissão, definir os parâmetros gerais e as diretrizes para a operacionalização do sistema de avaliação e está sob a égide do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. São integrantes do SINAES todas as IES participantes do Sistema Federal de Ensino (Federais e Privadas). O processo avaliativo no âmbito do SINAES é composto pela Avaliação Interna (Comissão Própria de Avaliação – CPA) e Avaliação Externa composta pelo Enade onde são avaliados em período trienal os estudantes e os cursos de graduação das IES que são avaliados pelas comissões do INEP-MEC.

O Enade permite avaliar todos os cursos de graduação durante um triênio, configurando-se como componente curricular obrigatório, com aplicação periódica, para uma amostra de alunos ao final do primeiro e do último ano do curso, com a finalidade de informar sobre o nível de conhecimento alcançado pelos alunos no Ensino Superior. Seus resultados poderão produzir dados por IES, constituindo referenciais que permitam a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, gestores e autoridades educacionais.

O ciclo avaliativo do SINAES tem início com o MEC definindo, anualmente, as áreas que integrarão o Enade, cuja periodicidade de aplicação é realizado de forma trienal a exemplo de: 2004/2007/2010/2013 onde foram e serão avaliados, este ano, os alunos dos cursos de Bacharelado em agronomia, biomedicina, educação física (bacharelado), enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, serviço social e zootecnia. Em 2005/2008/2011 os cursos de arquitetura e urbanismo, biologia, ciências sociais, sistema de informação, engenharias, filosofia, física, geografia, história letras, matemática, química e pedagogia; 2006/2009/2012 onde foram avaliados os cursos de administração, ciências contábeis, ciências econômicas, comunicação social, direito, música, estatística, psicologia e turismo.

O Enade, do ano de (2013) foi regulamentado pela portaria nº 6 de 27 de março de 2013, publicado no dia 28/03/2013 e será realizado no dia 24 de novembro do ano em curso. A cada ano o Enade passa por determinadas adequações, este ano por exemplo houve algumas mudanças dentre as quais a que se refere ao perfil do ingressante e concluintes. São estudantes ingressantes: Aqueles que tenham iniciado o respectivo curso com matrícula no ano de 2013 e que tenham concluído até 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima do currículo do curso até o término do período de inscrição e, concluintes os estudantes que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2014, e aqueles que tiverem concluído mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária mínima do currículo da IES até o término do período de inscrição (BRASIL, 2013).



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Após a realização anual do Enade o INEP apresenta o conceito do Curso e a orientação sobre a renovação do reconhecimento. Caso o conceito seja menos 3 o CPC é insatisfatório, reduzindo o IGC e é solicitado um plano de melhoria e uma imediata visita in loco. Caso o conceito Enade seja 4 ou 5, o CPC é satisfatório elevando o IGC e a solicitação de reconhecimento é processual sem visita in loco.

A prova escrita do Enade envolve Formação geral, comum a todas as áreas e formação específica destinada a cada curso do ciclo avaliativo. Os conteúdos da formação geral versam sobre a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive além de deter domínio de conhecimentos onde os graduandos das IES evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação e sejam importantes para a realidade contemporânea. As questões do componente de Formação Geral versam sobre alguns temas dentre eles: Arte e cultura; Avanços tecnológicos; Ciência, tecnologia e inovação; Democracia, ética e cidadania; Ecologia/biodiversidade; Globalização e geopolítica; Políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transportes, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável; Relações de trabalho; Responsabilidade social: setor público, privado, terceiro setor; Sociodiversidade: multiculturalismo, tolerância, inclusão; Vida urbana e rural; Violência.

Ademais na abordagem de formação geral são verificadas as capacidades dos educandos no que se refere a: Ler e interpretar textos; analisar e criticar informações; extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando consequências; questionar a realidade e argumentar coerentemente.

Para verificação dessas habilidades, ainda no componente de formação geral, os estudantes deverão mostrar competência para: propor ações de intervenção e de soluções para situações-problema; elaborar perspectivas integradoras; elaborar sínteses, administrar conflitos; atuar segundo princípios éticos. O respectivo componente possui 10 questões, das quais 02 são discursivas e

oito de múltipla escola. Já o componente de formação específica, possuem 30 questões, das quais 03 são discursivas e 27 de múltipla escolha envolvendo situações-problema e estudos de casos.

O Enade também é composto pelo questionário do estudante com 54 perguntas, sendo 18 de cunho pessoal (sócio-econômico) e 36 sobre o curso/IES (organização didático pedagógica, corpo docente e infraestrutura).

Como parte da política de avaliação do ensino superior o Enade pretende fornecer informações para auxiliar as IES sobre o perfil de seus estudantes, pretendendo possibilitar as instituições de ensino superior a refletirem “[...] sobre seus compromissos políticos pedagógicos e suas práticas, agindo de forma orientada para a construção de uma educação superior de qualidade, justa e democrática” (BRASIL, 2011). Entretanto estabelece comparações entre as instituições que possuem diferentes contextos e perfis, contribuindo assim, para estabelecer ranking, levando a supervalorização do exame em detrimento ao processo educativo ao longo do curso. Pois tem como pressuposto uma lógica classificatória de avaliação de produto, enquanto que as teorias críticas de avaliação valorizam os aspectos qualitativos, assim, defendem uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante é que o conteúdo desta avaliação tem a finalidade de medir e quantificar “produtos”, deixando de fora segundo Bordas (1999), aspectos que são impossíveis de medir tais como: “a contribuição do ensino universitário à formação do caráter, ao desenvolvimento de uma posição ética comprometida com o social, ao nível de criatividade alcançada pelo estudante ou ao exercício de sua capacidade crítica”. Assim, o Enade procura corresponder à necessidade de desenvolvimento da educação superior para acompanhar as exigências impostas pelo capitalismo mundializado.

Considerações finais

As reflexões tecidas no decorrer deste artigo reforçam a necessidade de enfrentamento das questões pertinentes a avaliação da qualidade do ensino

superior e desmonte da visão restrita da avaliação pontual, que se limita ao exame de desempenho técnico-profissional.

Entretanto, é salutar destacarmos que em relação a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, há inserção de professores que desafiam essa construção histórica do exame como prática avaliativa, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas para reflexão crítica, para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica, a partir da diversificação dos instrumentos de avaliação.

Não é nossa intenção encerrar aqui essa discussão, mas provocar a continuidade do debate em busca de uma avaliação que deixe de legitimar a exclusão e se apresente efetivamente como uma prática social a serviço de uma educação de qualidade, que reconhece a participação e construção coletiva como primordial para se construir uma educação democrática em que a avaliação seja um instrumento de produção de crítica e autocrítica.

Referências

ALMEIDA, A.M.F. da P.M. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. **Avaliação**. Campinas, v. 2, p. 37-49, jun, 1997.

BORDAS, M.C. Avaliação do Ensino Superior; o confronto paradigmático produtividade/qualidade social. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador**: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: editora UNESP, 1999, v. 4, p. 27-37.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **ENADE 2011**: relatório de curso. Brasília: INEP, 2012.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 6**, de 27 de março de 2013. Brasília: D.O.U, 28 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da educação superior – SINAES – e dá outras providências. Brasília: D.O.U, 15 abr. 2004.

CARVALHO, M.G.H. **A prática avaliativa dos professores do ensino médio regular noturno no processo de avaliação da aprendizagem**. Teresina: UFPI, 2002.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

DEPRESBITÉRIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. In: **Revista Aprendizagem**, Pinhais. Editora Melo, ano 1, nº 1 jul/ago/2007.

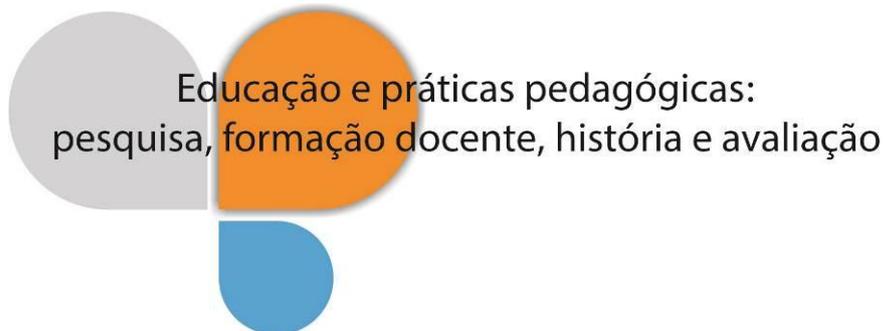
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, F. J. **Avaliação na Perspectiva Formativo-reguladora**: Pressupostos Teóricos e Práticos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PRESENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Dra. Josania Lima Portela Carvalhedeo
josaniaportela@gmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Dra. Mirtes Gonçalves Honório
mirteshonorio@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Ms. Teresa Christina T. Silva Honório
teresaufpi@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Ms. Teresinha de Jesus A. Magalhães Nogueira
teresinha.nogueira@uol.com.br
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Introdução

Gostaríamos de iniciar essa reflexão esclarecendo que, embora na presente exposição nossa intenção seja apresentar duas concepções de avaliação da aprendizagem presentes no contexto escolar como se fossem caixas fechadas, na realidade elas ocorrem de forma concomitante e sem a delimitação que aqui traçamos com o objetivo de que essa caracterização torne-se mais didática possível, ou seja, no real elas não se apresentam de forma tão delimitada, mas coexistem, embora possa existir nos espaços educativos a predominância das características de uma concepção teórica em detrimento da outra.

Antes de iniciar essa caracterização a qual nos propomos, queremos ressaltar que compreendemos a avaliação como espaço oportuno de reflexão para todos os sujeitos envolvidos no contexto educativo, sejam professores, alunos, pais, pedagogos ou a própria escola, sendo a sua importância revelada na medida em que qualifica o processo educativo escolar, pois os resultados da prática avaliativa devem desencadear ações que regulem os processos de ensino e de aprendizagem

em favor do sucesso do aluno, cumprindo, assim, o papel social da escola, ou seja, tornando-se um instrumento indispensável para a escola no cumprimento do seu papel no contexto social, seja para reprodução, conservação ou transformação social.

Compreendemos que, no contexto da Educação, o processo de ensino-aprendizagem está fundamentado em concepções teóricas que contribuem para a conservação e reprodução ou transformação social e emancipação humana, para a classificação ou aprendizagem.

Assim, trazemos uma discussão acerca das concepções de avaliação, sustentadas por diferentes referências teóricas que se articulam a fim de caracterizar, mesmo que didaticamente de forma isolada as características das concepções presentes no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Por certo que, em toda prática social, tem uma concepção teórica, pois são "as premissas, os fundamentos, a teoria que orienta e ilumina a prática. São as que dizem respeito às nossas crenças, ideias, valores, propósitos e projetos acerca da sociedade, da educação, da escola, do ser humano, do aluno, do profissional professor, do ensinar e do aprender" (SALES, 2002, p. 73-74), embora, muitas vezes, estas não estejam claras para os sujeitos, mas se revelam na prática.

Dessa forma, podemos compreender que a intencionalidade do ato avaliativo revela as concepções teóricas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que, a ação educativa não é neutra, mas tem uma intencionalidade de conservação e reprodução ou transformação social, pois "a avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo" (VASCOCELOS, 2005, p. 56).

Dimensão Classificatória da avaliação no processo de ensino-aprendizagem

Tradicionalmente a avaliação tem sido usada no contexto escolar como elemento de controle, de dominação e de seleção, com função pedagógica

classificatória. Assim, "em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados" (FERNANDES, 2009, p. 46).

Para Esteban (2003, p.16), a avaliação como prática excludente contribui para o fortalecimento da hierarquia, da exclusão e do fracasso escolar como instrumento de controle e limitação das atuações no contexto escolar, substituindo a "heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada".

Vasconcelos (2005, p.35) reforça a ideia de que a avaliação é usada como instrumento de conservação e reprodução social quando descreve que o problema central da avaliação diz respeito ao "seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os "aptos" dos "inaptos", os "capazes" dos "incapazes"".

Segundo o autor, a escola por meio dos mecanismos avaliativos cumpre a função de legitimação do sistema dominante. Dessa forma, a avaliação tornou-se um instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter restritamente político (VASCONCELOS, 2005).

A concepção de avaliação na perspectiva classificatória resume, no processo de ensino-aprendizagem, o ato de avaliação ao ato de medir (quantificar), a própria quantificação (nota) ou ao instrumento (prova), não a concebendo como processo de maior abrangência que "implica uma reflexão sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar a toma de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos" (VASCONCELOS, 2005, p. 53).

Transformam a nota em prêmio ou castigo, que segundo Vasconcelos (2005, p.55) "são deseducativos, uma vez que o primeiro gera satisfação e dependência (se não tiver uma recompensa o sujeito não age...), e o segundo gera revolta e também dependência (se não tiver ameaça o sujeito não age...)".

Na pedagogia que tem por base a função classificatória, a avaliação assume o caráter de fim em si mesmo, como resultado ou produto. A aprendizagem é um ato mecânico e repetitivo, com ênfase na memorização dos conteúdos, o aluno visto como passivo e o professor como detentor e transmissor do conhecimento.

A avaliação nesta perspectiva, segundo Moretto (2008) possui algumas características que sinalizam a visão pedagógica da escola classificada como tradicional: exploração exagerada da memorização, tornando as provas apenas transcritórias ou exigindo que um conteúdo seja transcrito em busca de um acúmulo de informações sem significado para o aluno e privilegiando a memorização em detrimento de outras operações mentais de um maior nível de complexidade; falta de parâmetros, ou seja, de definição de critérios que vai dificultar a resposta pelo aluno, pois não define claramente quais os elementos que a resposta deve apresentar; e, a utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto ou que não permite a parametrização correta da questão.

Dimensão formativa da avaliação no processo de ensino-aprendizagem

O movimento em direção a aprendizagem no contexto escolar é impulsionado pela avaliação. Esteban (2003, p.22). afirma que, nesta perspectiva, a avaliação traz ao processo de ensino-aprendizagem:

[...] uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre o seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos.

Colaborando com esse pensamento, Fernandes (2009, p. 61).diz, quanto à avaliação formativa, que "trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, no sentido em que deve contribuir inequivocadamente para sua melhoria com a participação ativa dos alunos"

Um dos elementos que diferencia a perspectiva tradicional da formativa é o uso que se faz da avaliação no processo de ensino para mediar a aprendizagem. A concepção teórica do professor fundamentada no caráter formativo da avaliação direciona a prática pedagógica a fim de garantir a aprendizagem, revendo sua metodologia, interação professor/aluno, forma de abordagem dos conteúdos, relação teoria-prática, entre outros aspectos, através da retroalimentação proporcionada pela avaliação.

A avaliação com intenção formativa busca "garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos" (VASCONCELOS, 2005, p. 57), compreendendo que a avaliação, nesta perspectiva, na sua função pedagógica, "auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo" (PERRENUOD *apud* HADJI, 2008, p. 20). Dessa forma, "[...] a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos" (PERRENOUD, 1999, p. 13).

De acordo com Moretto (2008), também a avaliação de processo ou com intenção formativa possui algumas características que são pertinentes ao seu propósito pedagógico:

- contextualização que traz elementos que apoiam o enunciado, ou seja, para responder a questão se faz necessário recorrer aos dados da contextualização, pois o contexto dá sentido ao texto;
- parametrização que indica de forma clara e precisa os critérios de correção;
- exploração da capacidade de leitura e escrita do aluno com a aplicação de textos e a exigência de respostas que possam exercitar a escrita argumentativa, lógica e com correção de linguagem;
- proposições de questões operatórias que exigem do aluno operações mentais de níveis variados de complexidade e provoquem o

estabelecimento de relações significativas num universo simbólico de informações.

Portanto, na perspectiva formativa a avaliação supera a simples memorização com questões que exigem apenas a transcrição das informações e exige do aluno operações mentais operativas, mais complexas e significativas.

Para a construção da avaliação do processo de ensino-aprendizagem com ênfase na concepção formativa da avaliação

No sentido da construção de uma avaliação com ênfase na concepção formativa, que seja plenamente integrada ao ensino e à aprendizagem, iniciamos refletindo acerca de alguns elementos que consideramos importantes: o instrumento para coleta de dados, a forma e conteúdo dos instrumentos, os momentos em que ocorre a aplicação dos instrumentos, quem elabora, aplica e analisa os instrumentos, a necessidade do estabelecimento de critérios prévios para a avaliação e o uso que se faz dos resultados.

Em decorrência da concepção teórica, como abordado anteriormente, a avaliação pode servir para fins diversos: para classificação, quando a avaliação se resume a medida com vistas à aprovação/reprovação do educando ou visa suscitar a reflexão para melhoria e regulação do ensino e da aprendizagem, ou seja, oportunizar a reflexão para tomada de consciência dos fatos e a consequente intervenção a fim da correção dos fluxos, na perspectiva formativa.

Tendo como referência as duas finalidades educativas apresentadas: compreendemos que o instrumento em si mesmo não é capaz de atender ou não uma ou outra finalidade, servindo tanto para um fim como para o outro. Na verdade, podemos afirmar que quaisquer dos instrumentos utilizados na avaliação atendem aos fins que se propõem, sendo que a diferença é estabelecida pela forma e o conteúdo dos instrumentos.

Assim, a prova, mesmo sendo um dos instrumentos mais utilizados com a finalidade classificatória, serve para transformação social e emancipação humana quando não se reduz a simples transcrição dos dados (MORETTO, 2008). Portanto,

o que determina a intencionalidade do ato avaliativo, servindo os seus resultados apenas para um fim ou outro, não é o instrumento em si.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que, de acordo com a finalidade do uso do instrumento, o professor, que geralmente elabora suas avaliações, ou outro profissional responsável, quando há uma separação entre planejamento e execução, impõe algumas características ao instrumento que determinam o seu conteúdo, contribuindo para a conservação e reprodução social, não oportunizando a construção do conhecimento de forma significativa, mas apenas a sua transcrição ou de forma inversa.

Vasconcelos (2005, p. 72) também nos chama a atenção para o fato de que a utilização de instrumentos em rituais especiais, ou seja, quando se separa a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e faz-se a aplicação destes instrumentos em momentos especiais, "em nome da objetividade, da imparcialidade, do rigor científico", reduz a prática avaliativa a finalidade de conservação e reprodução em detrimento da transformação social e da emancipação humana.

Muitas vezes, como alerta Vasconcelos (2005), há uma separação entre quem trabalha em sala de aula e quem elabora, aplica e/ou corrige os instrumentos, criando uma situação artificial, ao passo que a avaliação com vistas a transformação social e a emancipação humana é inerente ao trabalho docente, pois o professor para acompanhar a construção do conhecimento pelo aluno precisa está constantemente avaliando as condições de interação a fim de possibilitar a mediação.

Na verdade, esta separação interrompe um processo que é único e os sujeitos envolvidos perdem o controle da sua totalidade, podendo provocar, conseqüentemente, o rompimento entre a forma de ensinar e de avaliar em decorrência de concepções teóricas diferentes dos sujeitos responsáveis por cada etapa ou do nível de complexidade exigido que pode ser bem mais ou menos elevado em um ou outro momento.

Vasconcelos (2005, p. 72), quanto a este aspecto, afirma que:

No seu verdadeiro sentido, a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor não pode propiciar a aprendizagem a menos que esteja constantemente avaliando as condições de interação com seus educandos. Está relacionada ao processo de construção do conhecimento, que se dá através de três momentos: Síncrise, Análise e Síntese. Pela avaliação, o professor vai acompanhar a construção das representações no aluno, percebendo onde se encontra (nível mais ou menos sincrético), bem como as elaborações sintéticas, ainda que provisórias, possibilitando a interação na perspectiva de superação do senso comum.

Portanto, a separação entre esses dois momentos do mesmo processo torna-o artificial, sem significado e anula a sua pretensão formativa. Outro aspecto importante é que, sendo o professor o mediador por excelência, deve ser o responsável, portanto, por sua condução, embora não estejamos negando a importância do trabalho coletivo na escola, onde diferentes agentes contribuem com vistas à qualidade, mas entendendo que a produção e execução em momentos isolados, em relação a quem elabora, aplica e analisa, produz uma avaliação que tem como finalidade política a conservação e reprodução da realidade, pois "como está desvinculado do processo de ensino-aprendizagem, acaba servindo apenas para classificar o aluno, não tendo repercussão na dinâmica do trabalho em sala de aula" (VASCONCELOS, 2005, p. 73).

Compreendemos assim, que o instrumento em si não é bom ou ruim, mas a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve determina a sua finalidade, sendo explicitada essa concepção presente em relação:

- ao momento em que se utiliza o instrumento (em momentos especiais/isolados do processo de ensino-aprendizagem ou ao longo do processo),
- a utilização de apenas um tipo de instrumento (geralmente a prova) em detrimento da sua diversificação,
- o tipo de conteúdo que lhe é impresso (uso exagerado de conteúdo decorativo ao invés de conteúdo de cunho reflexivo, relacional e compreensivo),



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

- a quem elabora, aplica e corrige (transfere responsabilidade a terceiros ou o professor assume a responsabilidade por ser inerente e necessária para sua mediação) e
- o uso que se faz dos resultados (para classificação ou em benefício da aprendizagem).

A avaliação deve acontecer de diferentes formas, portanto com a diversificação dos instrumentos levando em consideração os estágios de desenvolvimento dos alunos, o conteúdo e os objetivos do processo educativo, e em diferentes oportunidades. Portanto, "avaliar o desempenho dos alunos em tarefas rotineiras ou conhecimentos que pouco mais exigem do que a memorização será insuficiente. A avaliação deve abranger processos complexos de pensamento [...]" (FERNANDES, 2009, p. 35).

Torna-se, nesse sentido, necessária a diversificação dos instrumentos utilizados na coleta das informações, o desenvolvimento de uma avaliação que realmente apresente informações relevantes acerca da aprendizagem dos alunos enquanto processo ativo de construção mental e de atribuição de significados (do saber, do ser capaz de fazer, do ser e do conviver), análise dos dados coletados e a tomada de decisão (FERNANDES, 2009).

Outro aspecto importante é a definição dos critérios de avaliação, pois o educador, o educando e todos os envolvidos devem ter clareza quanto ao que é exigido, sendo o caminho para o controle da subjetividade na avaliação.

Podemos compreender a presença dos critérios como fatores que permitem criar condições para que aconteçam processos avaliativos com intenção formativa, quando:

[...] permitem sustentar a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho nas tarefas e nas atividades escolares, é importante também reconhecer e compreender que são estes mesmos critérios que permitem que os professores possam, mas do classificar os seus alunos, refletir, também, sobre as zonas mais promissoras e mais obscuras dos projetos de intervenção educativa que dinamizam (TRINDADE; COSME, 2010, p. 208).

Na avaliação há necessidade de se definir critérios, ou seja, parâmetros que nos fornece bases de comparação para o julgamento, pois são estes que oferecem condições para julgamentos um pouco mais objetivos, mais justos para os alunos; esclarecem os limites desejados tanto para os alunos como para o professor, tornam os procedimentos de avaliação harmônicos; permitem a análise dos desempenhos desenvolvidos pelos alunos, oferecendo uma orientação mais precisa tanto para o aluno, como para o professor e para todos os sujeitos envolvidos quanto à aprendizagem (DEPRESBITERIS; TAURINO, 1996).

Para Finalizar buscamos ressaltar que, o uso que se faz dos resultados em favor da aprendizagem é que revela a intenção formativa ou não do ato avaliativo. Fernandes (2009, p. 68) entende que a avaliação serve a processos de regulação que deliberadamente e intencionalmente visa "controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem". Nesse sentido, avaliação no contexto da Educação básica está contribuindo com o papel social da escola com vistas à transformação social e a emancipação humana.

Portanto, compreendemos, que o uso que se faz da avaliação a fim de permitir conhecer onde estamos na caminhada do aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, de acordo com os quatro pilares da educação para o Século XXI (DELORS, 2010), em busca da formação do homem integralmente, determina a sua finalidade pedagógica na direção da qualidade do que se quer alcançar, sendo necessária a clareza dos objetivos da prática pedagógica para se desenvolver uma prática avaliativa na Educação Básica a favor das aprendizagens.

Referências

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 2010.

DEPRESBITERIS, Lea. TAURINO, Maria do Socorro. **O difícil percurso de um educador no mundo dos critérios de avaliação. Estudo em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas, Jul/Dez, n. 14, p: 45-63. 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2004.

FERNANDES, Viana. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed. 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

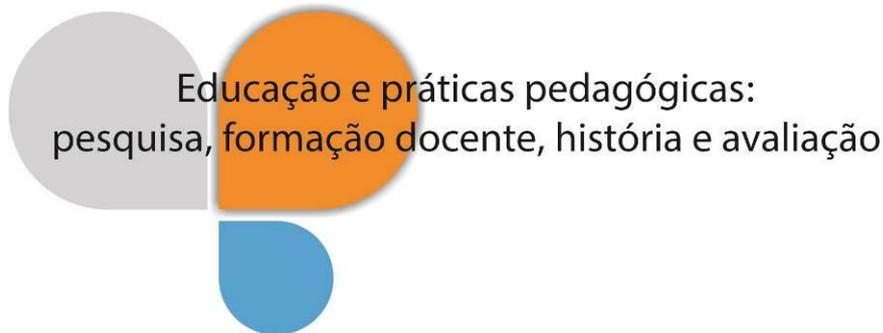
MORETTO, Vasco P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed. 1999.

SALES, Josete de O. C. Branco. Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, Maria do s. L. Lima; _____. **Aprendiz da Prática Docente.** Fortaleza: Edições Demócrito. 2002.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad. 2005.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

AS QUEIXAS ESCOLARES EM UMA CIDADE DO NORDESTE BRASILEIRO: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

Dr. Fauston Negreiros
faustonnegreiros@ufpi.edu.br
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Naara Fernanda Ribeiro da Costa
naara_fernanda@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Ellery Henrique Barros da Silva
elleryhbs@gmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

1. INTRODUÇÃO

O escopo é compreender os aspectos psicossociais das dificuldades de aprendizagem, suas consequências para o desempenho escolar e as possibilidades de atuação dos educadores frente a essas demandas das escolas públicas do município de Floriano-PI. Procurar-se-á alcançar a descrição dos principais aspectos psicossociais das dificuldades de aprendizagem; a discriminação das consequências das dificuldades de aprendizagem para o desempenho escolar; e a identificação da atuação dos educadores da rede municipal de ensino do referido município diante do aluno com queixa de dificuldades de aprendizagem.

Portanto, é de grande importância conhecer como os profissionais da educação enfrentam e se posicionam pedagogicamente diante das dificuldades de aprendizagem, sobretudo pelo fato de que tais educadores, *a priori*, pretendem ajudar, contribuindo para identificar possíveis falhas, fortalecer pontos positivos e favorecer o debate sobre as práticas no âmbito da ciência psicológica aplicada à educação e à queixa escolar.

Os Problemas Na Escolarização

A busca por uma homogeneidade nas salas de aula tem sido almejada por muitos educadores junto ao ambiente escolar. E, justamente por isso, acabam por não respeitar a heterogeneidade da subjetividade dos discentes, construídas histórica e socialmente. Valendo destacar que essas formas de expressão tão particulares – as subjetividades dos alunos – são expressões das culturas, dos costumes, das tradições, que, por sua vez, implicam na emergência de habilidades diferentes no cenário educacional brasileiro, nordestino, piauiense.

A incompreensão em torno da diversidade do sujeito, ou seja, de seu modo de ser expresso nos variados contextos, tem provocado uma gama de percalços na vida escolar de muitos alunos. Ocasionalmente, por sua vez, em problemas que envolvem professores, alunos, gestão escolar, família, sobretudo evidenciando que a escola não tem cumprido o seu papel social de formação do sujeito e transformação social, e dessa maneira, fracassando enquanto instituição formativa.

O fracasso escolar caracteriza-se como um dos problemas mais desafiadores na educação, especificamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e afeta não apenas o desempenho dos estudantes como também dos professores, que muitas vezes estão despreparados para enfrentar esta realidade (PATTO, 2008). Sabe-se que suas causas são diversas e resultam de um conjunto de fatores: fortes desigualdades econômicas e sociais; precariedade no acesso da população ao conhecimento e à cultura escrita; deficiência na qualidade do ensino; fragilidades na formação e prática docente (SOUZA, 2007).

Ao se realizar uma análise do fracasso escolar, são constatados três aspectos teorizados por Patto (2008) no entendimento do fenômeno, tais como: as condições de vida do aluno; a má qualidade das escolas públicas em oferecer suporte necessário; e a falta de sensibilidade por conta dos professores em não querer conhecer a sua cultura e particularidades dos alunos.

Por conseguinte, a indisciplina, a reprovação e a evasão escolar são expressões das dificuldades enfrentadas em meio à prática pedagógica. Igualmente, as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos ilustram significativamente o fracasso escolar tão frequente na rede pública de ensino

brasileira, quem mesmo diante desses dados, centra esse problema no aluno, que se torna o mais prejudicado por conta disso.

Dificuldades De Aprendizagem

Costuma-se até os dias atuais pais, professores, a escola colocarem os problemas de aprendizagem centrados no aluno, pois é bem mais cômodo e fácil encontrar defeitos nos outros que em si mesmos. Nesse sentido as relações sociais estabelecem através do contato/convívio uma aprendizagem e esta proporciona a construção para o desenvolvimento.

Segundo Carvalho;Matos (2009. p.165), ao fazer referência à Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky relatam que “ao nascer, o homem herda características genótípicas da sua espécie e dos seus familiares, que constituem possibilidades a ser desenvolvidas no convívio social”. Em outras palavras, o indivíduo adquire algo por meio dessas relações com outros sujeitos e passa a construir uma identidade própria e a marcar o seu papel histórico-cultural-social.

Alçada a esta ideia a teoria vygotskyana descreve sobre dois tipos de aprendizados: denominados como espontâneos, nos quais algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano da pessoa; e os científicos que acontecem de forma sistemática em instituições próprias como a escola. Por isso torna-se primordial o entendimento desses dois perfis de conceito para a compreensão da aprendizagem, propriamente dita.

A palavra aprendizagem é derivada do latim *aprehendere*, significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo, ou seja, estão interligados a fatores internos e externos acerca do indivíduo NUNES (2009). Porém, vale ressaltar que nem sempre a aprendizagem acontece, por isso surgem as dificuldades.

Estudos apontam que o termo Dificuldade de Aprendizagem (DA) ainda é muito discutido nos setores da saúde e da educação, pois quando se refere à DA essa terminologia é compreendida e tratada como um distúrbio, transtorno ou problema. Assim sendo, essa falta de conhecimento leva a diagnósticos

desnecessários que complicam ainda mais o desempenho dessas crianças, onde esse olhar patologizador do professor em relação à criança que não acompanha o ritmo dos outros alunos, que conseqüentemente gerará uma autocrítica negativa, levando a uma possível desistência do mesmo.

Para Smith (2012, p.15), “o termo dificuldade de aprendizagem refere-se não apenas a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico”. Contudo, é necessário avaliar o desenvolvimento dos alunos e observar as suas subjetividades.

Corroborando com esta ideia, os problemas de aprendizagem não estão ligados apenas ao aluno, mas a fatores externos como: a estrutura familiar, escolar e as deficiências orgânicas, fatores que estão interligados na formação desse indivíduo.

Queixas Escolares, Um Modo De Compreensão

O baixo rendimento do aluno, a indisciplina, a falta de atenção, entre outras características, são algumas das queixas mais presentes no discurso dos educadores, pois atribuem rótulos que geram baixa autoestima, implicando significativamente no seu desenvolvimento cognitivo e levam à construção do fracasso escolar.

Já por parte dos alunos, as queixas são outras, a saber: as lições e exercícios difíceis, a professora que é rotulada como injusta, a aversão ao ambiente da sala de aula, livros didáticos nada atraentes, aulas desmotivadoras, por exemplo, são aspectos em que a família tem que estar atenta, pois caso essas crianças veem que estes fatores fogem do seu domínio acabam desistindo de tentar e acreditar em si mesmas. Nesse sentido SMITH (2012) argumenta que:

Um dos aspectos mais difíceis (e, às vezes, enlouquecedores) da vida com crianças que têm dificuldades de aprendizagem é que o seu comportamento é irregular. Em alguns momentos, elas são competentes – até mesmo excepcionalmente capazes –, mas em outros parecem totalmente perdidas. (SMITH, 2012 p.71)

Não obstante, é relevante destacar que o “sucesso” é o que muitos pais almejam para seus filhos. Então fazem planos para o futuro, como a profissão que irão seguir, movendo expectativas que surgem até mesmo antes de nascerem, contemplando muitas vezes, na projeção de seus próprios sonhos e não o de seus filhos. Com isso, colocam as crianças na escola não no intuito de aprender, mas de prepará-los para vida profissional SMITH (2012). No entanto esse entusiasmo acaba gerando conflitos e estes acabam formando o insucesso profissional e social por parte desses sujeitos, assim como negligenciando a própria formação do cidadão.

Nessa ótica Souza (1997, p.19) afirma que “os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar que, por ser inadequada e ou insuficiente, traz consequências para o desenvolvimento deste aluno e, por conseguinte ao processo de aprendizagem”.

Durante o período acadêmico, muitos profissionais persistem em dizer que o fracasso escolar da criança está relacionado a questões intelectuais ou emocionais “individuais”. Este problema emocional passa a ter uma dimensão maior, onde todas as dificuldades de aprender são geradas pelo mesmo, não levando em conta o que cada ambiente que a criança frequenta, como a escola, produz nela em termos emocionais, psicológicos e etc. Assim conforme CALDAS (2005) *apud* PATTO (1981):

a questão é não estabelecer relação causal linear entre estes fenômenos e a capacidade para aprender. É preciso pensar na rede de agentes produtores da incapacidade. Além disto, mesmo quando há fenômenos psicodinâmicos que possam trazer impedimentos ao desenvolvimento saudável da subjetividade da criança é preciso avaliar como é que a escola se relaciona com estes fenômenos.

A relação afetiva entre professor e aluno torna-se impessoal e distante e esta gera um dos fatores do desinteresse e dificuldade. A repetência seria uma das queixas mais representativas, pois os professores colocam muitas expectativas nos alunos, porém observam se aquilo que está propondo será respaldado pelos

mesmos. É preciso lembrar que aprender é algo muito particular, ou seja, ninguém aprende da mesma forma.

Assim, é preciso que o professor reveja sua metodologia e didática para que esse problema no aluno seja superado, pois este é capaz e o docente tem que utilizar meios para que haja um ensino transformador e favorável ao desenvolvimento, bem como uma aprendizagem significativa, capaz de subsidiar um olhar crítico do indivíduo em torno de sua própria realidade.

Portanto, a compreensão atual acerca de conceitos como “distúrbio”, “transtorno”, “dificuldade ou problema” deve ser revista, sobretudo procurando entender o potencial naturalizante da culpa que possuem em torno do aluno. E, dessa maneira, ser possível refletir em torno de uma perspectiva mais justa envolvendo os problemas na escolarização, que configure na investigação do fenômeno da queixa escolar – e sua consequência, o fracasso escolar! –, evidenciando onde e quando ele acontece, e não apenas o aluno, e sim estudar a escola, a relação dela com a família e o contexto social que está inserido, como produtores da realidade educacional.

2. Metodologia

2.1 Tipo de Pesquisa:

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa (MINAYO, 1992), e quanto aos seus objetivos de pesquisa é classificada como exploratório-descritiva, conforme aponta Gil (2002).

2.2 Participantes

Professores que atuam em escolas da rede de ensino público em Floriano – PI. Assim, fizeram parte da pesquisa 58 (cinquenta e oito) professores, composto por sujeito de ambos os sexos, com faixa etária entre 25 (vinte e cinco) e 58 (cinquenta e oito) anos. Todos são atuantes da rede pública de Floriano-PI, vinculados a diferentes escolas e com tempos e experiências diversos. No referido

grupo possuem professores graduados e pós-graduados em diversas áreas de ensino.

2.3 Procedimentos de Coleta dos Dados:

Inicialmente foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí. Após obter parecer favorável, foram contatadas as seis instituições que oferecem o ensino público no Ensino Fundamental para acesso aos educadores e a posterior realização da coleta de dados.

Aos participantes foi solicitada a assinatura do TCLE, no qual aceitaram, por escrito, participar da pesquisa, no qual se buscou o cumprimento dos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos no Brasil.

Para coleta de dados, foram aplicados questionários semi-dirigidos, com itens envolvendo a temática proposta e incluindo o levantamento de dados sócio-demográficos tais como gênero, idade, formação e tempo de experiência profissional, por serem considerados importantes elementos para caracterização dos participantes, auxiliando, na compreensão dos resultados.

2.4 Procedimento de Análise dos Dados

Os dados coletados serão analisados segundo a técnica de análise da Hermenêutica de Profundidade (THOMPSON, 2007) para estimar aspectos da categorização, especificando a caracterização e variáveis envolvidas acerca do referido objeto de estudo. Assim, categorizando-se as respostas em torno das temáticas envolvidas e, ao mesmo tempo, considerando-se a importância de compreendê-las a partir da atribuição cultural de significados e, portanto, dos elementos que configuram o contexto sócio-histórico da cidade de Floriano, Piauí, Brasil.

3. Resultados E Discussão

Essa pesquisa teve a participação de 58 (cinquenta e oito) professores do ensino público da microrregião de Floriano/PI. Dessa maneira, para um melhor

entendimento e contextualização para a análise dos dados, optou-se por uma tabela ilustrativa com as porcentagens das categorias. Assim, serão expostos os questionamentos realizados aos professores, seguidamente com as respectivas intencionalidades, evidenciando-se, com isso o diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos preconizados no estudo acerca das queixas escolares no referido contexto sociocultural.

3.1 Quais as principais dificuldades que você encontra ao desenvolver seu trabalho na escola?

Esta pergunta tinha como objetivo saber as dificuldades encontradas pelos professores ao desenvolver o seu trabalho na escola. A partir dela foi possível conhecer o que, para eles, são os principais problemas enfrentados. Das falas dos sujeitos, emergiram cinco categorias como: *a falta de interesse e indisciplina; a falta de recursos e materiais didáticos; a falta de participação da família na escola; a falta de motivação por conta dos alunos; não possuir dificuldades.*

Tabela 1: Dificuldades ao desenvolver o trabalho do professor na escola, Floriano, 2013.

Categorias	%
Interesse e Indisciplina	50
Recursos e Materiais Didáticos	19
Família na Escola	19
Motivação dos alunos	7
Não possui dificuldades	5

Percebe-se que o interesse e indisciplina foi a categoria mais citada pelos sujeitos, com (50%) o que revelou a maior preocupação por conta dos professores. Por conseguinte, a falta de recursos e materiais didáticos (19%); a falta de participação da família na escola (19%). E ainda a falta de motivação por conta dos discentes (7%) já outros não possuem dificuldades o que demonstra uma precisão dos conceitos estudados e a relação entre teoria e prática desenvolvida em sala de aula.

A partir dos resultados obtidos (PAULA, 2009, p. 204) argumenta que, “o aluno sofre um processo de marginalização cultural, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente, como afirma a ideologia das diferenças culturais”; ou seja, o professor não respeita sua subjetividade, sua origem e com isso não procura meios para buscar e concretizar esse interesse. Assim, não vê que o motivo dessas reações sejam reflexos do seu cotidiano, do seu meio social e que por ocorrerem cobranças o tempo todo reagem através de diversas formas.

Nesse aspecto VYGOTSKY (1994, p. 99) fala que “o único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento. Uma boa escola deve ser estimulante para o aprender”. Por isso, torna-se primordial a disposição de recursos para que esse aprendizado ocorra. Alçada a esta ideia (LEONARDO, 2011, p. 02) argumente que, “a escola tem se apresentado como excludente, fracassando em sua função de ensinar e proporcionar desenvolvimento e aprendizagem aos indivíduos”. Portanto, o professor se justifica que não desenvolve o seu trabalho direito, pois a escola não se dispõe de recursos e materiais, no entanto não busca outros artifícios e estratégias didáticas. Valendo ressaltar que possuem docentes que não possuem nenhum desses recursos, porém conseguem desenvolver seu trabalho com muita destreza.

Não obstante, as “classes, grupos sociais, condições econômicas e culturais diferentes não podem permitir comparações, uma vez que a inteligência não é um fenômeno natural, implícito, genérico, pertencente unicamente à criança, mas sim é construída histórica e socialmente”. É necessário que as subjetividades sejam respeitadas e que o professor eleve a autoestima do aluno para que ele tenha vontade em aprender. CALDAS (2005) citado por MOYSÉS e COLARES (1997)

3.2 Para você o que é aprendizagem? O que é necessário para que a aprendizagem ocorra?

A segunda questão pretendia conhecer a opinião dos docentes ao conceito de aprendizagem. Assim, os sujeitos denominaram diversas concepções, no entanto optou-se por agrupar em quatro categorias denominadas: *conceito compatível de aprendizagem coerente pedagogicamente; equívocos conceituais de aprendizagem; não revelaram precisão; e, não opinaram.*

Tabela 2: Conceito de aprendizagem, Floriano, 2013.

Categorias	%
Conceito coerente pedagogicamente	41
Equívocos conceituais	38
Precisão ao conceito	19
Não opinaram	2

Dos resultados obtidos (41%) revelaram respostas mais adequadas ao conceito de aprendizagem. Destarte, as mais equivocadas sobre o conceito (38%); Não revelaram precisão ao conceito (19%); e não opinaram (2%) o que demonstra a falta de conhecimento sobre a temática abordada. Segundo Carvalho; Matos (2009. p.165), ao fazer referência à Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky relatam que “ao nascer, o homem herda características genotípicas da sua espécie e dos seus familiares, que constituem possibilidades a ser desenvolvidas no convívio social”. O sujeito através das relações sociais consegue aprender e a transmitir seus ensinamentos aos demais. Corroborando com esse segmento palavra aprendizagem, por sua vez, é derivada do latim *aprehendere*, significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo (NUNES, 2009). Está ligado a fatores internos e externos do indivíduo dentro dos mais variados contextos.

Nesse sentido (SMITH, 2012, p.15) apresenta que “as informações sobre dificuldades de aprendizagem tem tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação”. Com isso muitos profissionais por conhecerem inúmeras definições acabam por não ter uma precisão exata, por isso não sabe o que é de fato o conceito.

Atualmente possuem diversos estudos na área da saúde e educação onde são contidos diversas concepções sobre aprendizagem. Nesse aspecto muitos

educadores não possuem precisão sobre a concepção de aprendizagem e por não entenderem acaba por patologizar o ensino e com isso prejudicam o desenvolvimento dos seus educandos. (Nutti, 2012)

3.3 Quais métodos que você utiliza para avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos estudados?

A terceira questão pretendia saber os métodos utilizados para avaliar seus alunos em relação aos conteúdos trabalhados em sala pelos professores. Assim, os sujeitos denominaram diversas concepções, nesse sentido optou-se por agrupar em duas categorias sendo: *atividades individuais e em grupo: participação, seminário, avaliação, leitura e escrita; e através de métodos qualitativos e quantitativos.*

Tabela 3: Métodos de avaliação ao desempenho dos discentes sobre os conteúdos estudados, Floriano, 2013.

Categorias	%
Individual e Grupo	66
Quantitativo e Qualitativo	34

Dos resultados obtidos (66%) revelaram respostas através de atividades individuais e em grupo envolvendo a participação, o seminário, a avaliação, a leitura e escrita. Por diante, através de métodos qualitativos e quantitativos (34%), porém não designadas pelos professores.

Nessa ótica, LIBANÊO (1994. P.249) onde descreve que “a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades”. Então é necessário que o professor utilize diversos métodos para que haja um equilíbrio entre as atividades.

Não obstante, NUNES E SILVEIRA (2009. p.15) enfatiza que “como não aprendemos da mesma forma, vamos desenvolvendo diferentes estratégias de aprendizagem, que nos permitem o envolvimento ativo com o objeto do conhecimento”. Nesse aspecto para que isso ocorra o professor estabelece um leque opções para que esse conhecimento seja adquirido.

Assim, conforme RODRIGUES (2007, p. 35), “as quantidades podem representar, ainda, por convenção, qualidades outras além daquelas que lhe são imanentes ou intrínsecas”. É possível que o professor consiga avaliar através das duas vertentes, pois ambas caminham juntas. Todavia, cabe a cada educador saber a qual projeto pedagógico deseja seguir fazendo uso desses dois mecanismos.

3.4 Que atividades você costuma realizar em sala de aula e quais recursos ou materiais didáticos você utiliza?

Esta última pergunta tinha como característica saber as atividades e mecanismos utilizados em sala de aula. A partir dela foi possível conhecer que estratégias didático-metodológicas trabalhadas pelos professores. Das falas dos sujeitos, emergiram cinco categorias como: *atividades teórico/práticas: leitura, escrita, livro didático e recursos de mídia; atividades que envolvam os conhecimentos prévios; aulas lúdicas; de acordo com as necessidades da turma; e aulas expositivas.*

Tabela 4: Atividades e materiais utilizados em sala, Florianópolis, 2013.

Categorias	%
Teórico/Prática	38
Aulas expositivas	28
Aulas Lúdicas	16
Conhecimentos Prévios	15
Necessidades da Turma	3

Percebe-se a partir dos dados coletados (38%) relacionados a atividades teórico-práticas como: leitura, escrita, livro didático e recursos de mídia. Por essa forma, (28%) através de atividades expositivas; aulas lúdicas (16%); que envolvam os conhecimentos prévios (15%); e de acordo com as necessidades da turma (3%). Levando em consideração o que foi exposto MARTINEZ (2002, p.43) revela que “para se trabalhar a criatividade na escola, deve se operar no mínimo em três direções: no desenvolvimento da criatividade dos alunos, da criatividade dos

educadores e da criatividade como organização”. É preciso que o professor trabalhe e desperte em seus alunos as suas habilidades e destrezas, mas também é necessário que a escola.

Em consonância a este segmento PEREIRA e TACCA (2012, p.09) citam que “pensar em possibilidades de aprendizagem implica em mudanças significativas na organização da escola”. Contudo é fundamental que a escola enquanto instituição formal de ensino proporcione a integração e desenvolvimento de habilidades em seus alunos.

Segundo CARVALHO e IBIAPINA (2004 p.171) sobre a teoria Vygotskyana “a escola e, em especial, os educadores devem conceber os alunos como seres potencialmente capazes de aprender e de se desenvolver, à medida que interagem com os sistemas simbólicos, os diferentes outros e consigo mesmo”. Então é necessário que os professores levem em consideração aquilo em que o aluno trás através de suas crenças, costumes, pois assim ele sentirá parte integrante contribuindo assim para sua aprendizagem.

Corroborando com o parágrafo acima é primordial que os docentes permitam aos seus alunos introduzir as vivências do seu cotidiano em sala de aula, pois assim ele conseguirá abstrair com mais facilidade o que será proposto pelo educador (FREIRE, 2009). Destarte, os docentes buscam novas estratégias didáticas a favor de uma maior abstração do que é apresentado pelo educador, contribuindo assim para sua formação integral enquanto sujeito existente no meio social. Assim, “conhecer o modo como os alunos constroem, elaboram e dão significado aos seus conhecimentos, ajuda o professor a orientar sua prática pedagógica, respeitando as subjetividades dos alunos com seus níveis, ritmos e singularidades”. Todavia, deve ocorrer uma via de mão dupla, troca de aprendizagens para com isso o aluno se sente importante e inserido na construção desse conhecimento.

Tendo por base a Teoria-Histórico-Cultural de Vygotsky, o professor é o responsável pela dinâmica em sala de aula, fazendo o compromisso de alçar a ideia

entre o mundo e o agora. Com isso o aluno conseguirá aprender através do que vivencia em seu cotidiano.

Portanto, o professor precisa fazer uma avaliação diagnóstica para poder ter um embasamento de como prosseguir com o seu trabalho para que não sejam tomadas medidas errôneas e desnecessárias.

4. Considerações Finais

A escola enquanto instituição formal de ensino peca em alguns aspectos como os baixos salários, infraestrutura, qualificação docente entre outros, ou seja, exige um modelo padrão a ser usado. Essa homogeneização é o que muitos educadores querem alcançar, pois quando os problemas são encontrados a culpabilização centra-se ao aluno, pois é muito mais perceber o que está no outro do que olhar para si mesmo.

Diante do que foi exposto as maiores dificuldades encontradas pelos professores gera entorno do o interesse e indisciplina com (50%), a falta de recursos e materiais didáticos (19%), a falta de participação da família na escola (19%), a falta de motivação por conta dos discentes (7%), apesar de que outros pontuem que não apresentam dificuldades (5%). Sobre a concepção de aprendizagem (41%) possuem respostas mais adequadas ao conceito, (38%) apresentam respostas equivocadas, já outros (19%) não revelam precisão ao conceito e outros (2%) na opinaram o que caracteriza como falta de conhecimento sobre a temática abordada. Dentre as estratégias de avaliação mais utilizadas em sala (66%) preferem utilizar atividades individuais e em grupo que envolvem participação, o seminário, a avaliação, a leitura e escrita. Por diante, através de métodos qualitativos e quantitativos (34%), porém não designadas pelos professores. Como metodologias e recursos(38%)aplicamatividades teórico-práticas como: leitura, escrita, livro didático e recursos de mídia.Já para outros através de atividades expositivas (28%), outros (16%) através de aulas lúdicas, já outros (15%) atividades que envolvam os conhecimentos prévios dos alunos e outros (3%) acordo preferem trabalhar de acordo com as necessidades da turma.

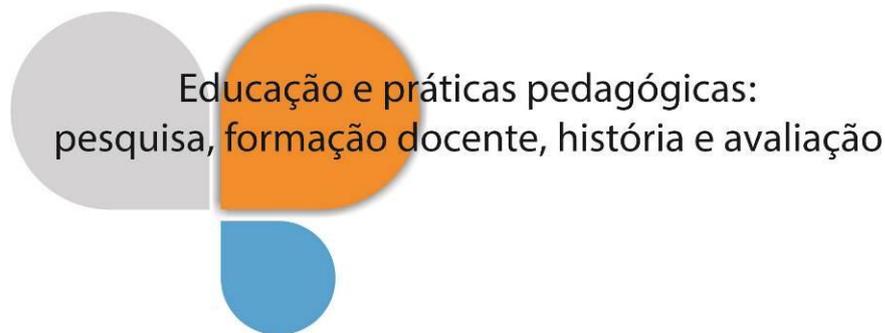
A partir dos dados coletados e analisados, metade dos profissionais atribui suas dificuldades a falta de interesse e indisciplina, ou seja, atribuem que os problemas encontrados na escolarização estão centrados nos alunos, sem sequer refletir em torno da própria prática de ensino que fomentam, fator esse que contribui e gera o fracasso escolar. Nesse aspecto é necessário que o professor promova ações de reflexão/ conscientização e que toda a escola, família e comunidade trabalhem em conjunto e não de forma isolada, sem patologizar sobre o aluno o problema escolar.

Em suma, problemas que envolvem a escolarização, precisam ser entendidos e lidados por aqueles que fazem a escola – professores, gestores, família, aluno –, considerando o contexto social e cultural de todos os sujeitos; e não tornar exclusivo o olhar sobre algum dos contemplados, mas sim destinar um olhar relacional, crítico e agregador daqueles atores, promovendo uma educação compartilhada e promotora do desenvolvimento do sujeito.

A relevância dessa pesquisa foi de caracterizar as principais queixas escolares e dificuldades de aprendizagem encontradas pelos professores da rede pública de ensino de Florianópolis, disponibilizando a todos os cidadãos preocupados como a configuração dos problemas na escolarização, em especial de servir linha de base para futuras ações educativas a serem ensejadas na realidade das escolas locais, particularizando-as e elencando potencialidades educativas em meio à própria identidade do contexto social.

Referências

- CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual**. Psicologia: Teoria e Prática – 2005, 7 (1): 21-33
- COLLARES, C. A. L. E MOYSÉS, M. A. A. **A História não contada dos Distúrbios de Aprendizagem**. **Cadernos CEDES** nº 28, Campinas: Papyrus, 1993, pp.31-48.
- CARVALHO, M. V. C e MATOS, K. S. A. L. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2. ed. – Fortaleza: Edições UFC, 2009



CARVALHO, Maria Vilani Cosme; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **A abordagem Histórico-Cultural de Lev Vygotsky.**

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **A Importância do Ato de Ler:** em TRE artigos que completam/ Paulo Freire, 50. Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques; BRAY, Cristiane Toller; SILVA, Valéria Garcia da; MEZZOMO, Rafaela; SUZUKI, Mariana . **A naturalização da queixa/fracasso escolar: um estudo a partir de publicações científicas.** Anais do X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1994.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. **A criatividade na escola: três direções de trabalho.** Linhas Críticas, v.8, n.15, p.189-206. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, HUCITEC / ABRASCO, 1992.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** – Brasília: Liber Livro, 2009.

NUNES, A.I.B.L; SILVEIRA, R.N: **Aprendizagem: um conceito histórico e complexo.** Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

NUTTI, Juliana Zantut. **Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem: algumas definições e teorias explicativas.**2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PAULA, Vladerly. M. S. Rodrigues. **Fracasso Escolar: Quem são os culpados?** Na. Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

PEREIRA, Kátia R. Carmo e TACCA, Maria C.V. Rosa. **Dificuldades de aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural**

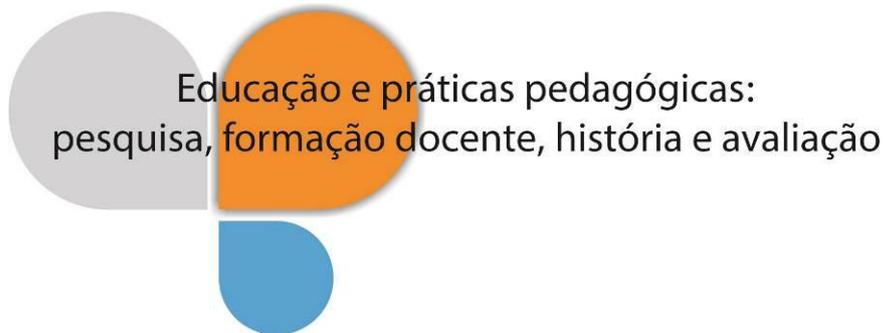
SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Ouvindo Crianças na Escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, B. P. **Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada.** In: MACHADO, A. M; SOUZA, M.P.R. (org.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SMITH, Corinne. **Dificuldades de aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais;** tradução: Magda França Lopes. – Porto Alegre: Penso, 2012.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna - teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.



AS QUEIXAS ESCOLARES EM UMA CIDADE DO NORDESTE BRASILEIRO: UMA CARACTERIZAÇÃO MEDIANTE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR PARA O APRENDIZADO ACADÊMICO

Dr. Fauston Negreiros
faustonnegreiros@ufpi.edu.br
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Silvia Maria Alves Pinto
silvinhapinto@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

1. Introdução

Trata-se de estudo da relação família-escola, no qual compreende que ambas as instituições tem por responsabilidades a transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, possuem papéis sociais e formativos efetivamente do cidadão, modificando as formas de funcionamento psicológico, social e afetivo de acordo com as expectativas de cada ambiente. Sobretudo o objetivo central desse referido trabalho é elencar recursos do ambiente familiar averiguando as concepções dos familiares, em que se refere a sua colaboração que possa contribuir para o aprendizado acadêmico nos anos do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual e municipal de ensino de Floriano-PI.

É de suma importância conhecer quais recursos as famílias das escolas da rede pública do ensino Fundamental florianense dispõem, como esses membros se relacionam com as escolas, assim como se posicionam acerca das ações pedagógicas da escola diante ao desempenho escolar de seus filhos contribuindo para identificar possíveis lacunas, fortalecer pontos positivos e possibilitar o debate sobre as práticas no âmbito da ciência psicológica aplicada à educação e à queixa escolar.

Dessa maneira, o estudo almeja a verificação das concepções dos familiares acerca da aprendizagem e do desempenho escolar de seus filhos; a caracterização da participação das famílias junto às ações pedagógicas propostas pelas escolas,

identificando, assim, os recursos dos ambientes familiares e suas respectivas consequências para o desempenho escolar dos alunos, e, é claro de forma a entender esse processo e a gama de relações intrinsecamente envolvidas como construtos sócio-histórico-culturais.

Relações Entre Família E Escola

O ambiente familiar e o escolar, às vezes são vistos de maneira distinta quanto aos seus papéis sociais e formativos do cidadão. Com frequência, os cientistas educacionais podem apresentar concepções antagônicas no que diz respeito aos seus papéis sociais, em especial quando ambas as instituições são compreendidas de atribuições no âmbito educacional; quer sejam realizadas pelas produções acadêmicas, quer sejam pelos próprios indivíduos que as constituem, no qual estão inseridas em dimensões sociais, culturais e históricas. Diante dessas concepções é compreendido que o meio familiar e o escolar são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, transformando os modos de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente em que o indivíduo esta inserido. Entretanto uma relação necessária e indispensável ao processo educativo dos alunos, muito embora, muitas vezes seja concretizada como uma relação permeada de crises, melindres e conflitos quanto à dificuldade de interação, gerando a abstenção de responsabilidades e a própria negligência de papéis educacionais (COLL, 1996).

Assim, vale destacar que o desenvolvimento educacional oportunizado junto à família e à escola é construído de maneira dinâmica, mútua e com a interação ativa dos participantes. Ambos os contextos constituem-se, ainda, como ambientes sociais possuidores de significativo potencial formativo dos sujeitos. Implicando, dessa maneira, em serem alvos de ampla discussão, sobretudo por emergir uma relação de disputa entre estas instituições em meio ao processo educativo informal e formal que ensejam, respectivamente.

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (REGO, 2003).

Entendidas como contextos educacionais de desenvolvimento, em que cada uma desempenha papel fundamental no processo evolutivo atuando de maneira propulsora ou inibidora quanto aos aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais dos indivíduos, sendo concebidos como ambientes vinculado entre si, e um meio que estabelece relações de compreensão na construção do conhecimento e do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, verifica-se, em termos gerais, que o desenvolvimento progressivo institucionalizado do ser acontece em ambiente educacional, portanto com um conhecimento sistêmico, coletivo e histórico, sendo direcionado esse aprendizado entre pessoas e objetos mediados por instrumentos tanto materiais como simbólicos.

A construção intelectual do ser humano em suas habilidades cognitivas não pode ser obtida somente no ambiente familiar, havendo a necessidade da interferência da escola para haver uma formação de maneira sistemática, possibilitando o membro do meio escolar à evolução, organização, instrução e apreensão dos fatores curriculares necessários para a ampliação dos conhecimentos intelectuais, considerando às características de cada grupo social. No entanto, no ambiente familiar aprende-se os hábitos básicos, administrar e resolver conflitos, controlar as emoções, expressar sentimentos diversificados, já que se refere a um ambiente de desenvolvimento humano, oportunizando os primeiros momentos de socialização dos indivíduos, a construção de valores, de condutas. As autoras DESSEN; POLONIA (2007) citam (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001)

Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, acionando aspectos salutareos ou provocando problemas e alterando a saúde mental e física dos indivíduos. (p. 47)

Corroboram também com as ideias de LAVE; WENGER (1991); WENGER (1998), os seres humanos são, antes de tudo, seres sociais, sendo que a sociedade, a cultura e a história são precondições de vida e constituição como seres humanos.

Desempenho E Queixas Escolares

O desempenho escolar origina-se de fatores distintos que precisam de análise elaborada e diversificada, dentre alguns fatores que possam contribuir para que aconteça um bom desempenho é a integração dos ambientes escolares e familiares, sobretudo é relevante no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que o referido processo organizado de maneira coordenada torna-se a base fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança, entretanto é indubitável que há outros agravantes que precisam de análises diferenciadas, para que assim aconteça um bom desempenho escolar. Dentre estes, podem-se destacar as características da escola, como a forma de organização, o funcionamento, a estrutura física, as atribuições pedagógicas, os materiais didáticos, a qualificação do corpo docente e o perfil da gestão escolar propriamente dita, quer seja esta participativa ou não.

A escola é concebida como instituição fundamental e essencial para a constituição do indivíduo no seu processo evolutivo, tendo com principal função a superação de seus alunos na formação intelectual, pessoal e social. As influências que o sistema escolar proporciona, não atingem somente a criança, contudo o meio familiar, e conseqüentemente a sociedade em geral, pois essas experiências vivenciadas na escola por meios de mecanismos sistêmicos permitem ao aluno uma visão e compreensão do meio no qual está inserido, situações essas, que podem implicar no desempenho escolar e no desempenho social da criança (COLL, 1996).

Concomitantemente, as mudanças sociais, culturais, política, econômicas, os avanços tecnológicos, a inserção da mulher no mercado de trabalho, as mudanças de valores familiares surgidas decorrentes de um novo estilo de vida da sociedade, transformações essas advinda da globalização, exerceram influência direta e indireta no desempenho escolar da criança. Verifica-se, portanto, que o ambiente familiar pode intervir diretamente neste processo. DESSEN; POLONIA (2007) mencionam que, o sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações

contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade (OLIVEIRA, 2000).

Além disso, indicadores diversificados da falta de envolvimento cotidiano familiar são do mesmo modo facilitadores para existência das queixas escolares, ou seja, dificuldades inerentes ao processo de escolarização, muitas vezes remetidas a dificuldades que os educandos possuem em relação a problemas de aprendizagem. Naturalizando, assim, o culpabilização do aluno, sendo que o mesmo é a principal vítima desse fenômeno educativo. Portanto, é relevante entender o fenômeno dos problemas na escolarização como “queixas escolares”, ao invés de dificuldades de aprendizagem.

Por sua vez, o aludido conceito, nos convida a avaliar (necessariamente) sua produção histórica, coletiva, o que implica em buscarmos o quanto é possível alterarmos essa produção, afetando os fenômenos nos quais ela vai viabilizando, dominando. De acordo com SOUZA (2007), o objeto de atenção educativa passa a não ser mais a criança, suas dificuldades, suas deficiências, e sim o território em que se dá essa produção; interviremos, então sobre o fenômeno.

Os problemas apresentados junto ao desempenho escolar ocorrem em diferentes fases da vida do indivíduo, podendo ser ressaltadas, entre muitas, algumas queixas mais frequentes, como: dificuldades de aprendizagem, desordem no desenvolvimento cognitivo, na resolução de cálculos, na compreensão das atividades, na expressão oral e escrita. Há também outras queixas advindas do mau comportamento, problemas emocionais e relacionados a situações escolares.

Segundo BREMBERGER (2010) as queixas escolares estão sendo motivo de grande preocupação entre os especialistas e pesquisadores da educação, pois esses problemas são vistos em uma perspectiva de medicalização e psicologização, sendo a criança o foco principal da problemática do ensino. A mesma indaga alguns questionamentos, dentre eles, se o aluno tem dificuldades de aprender de um lado, por outro lado alguém também não está com dificuldades de ensinar, afinal o ensino não pressupõe uma relação de ensino aprendizagem?

É possível destacar que os problemas na escolarização sofridos pelas crianças são situações decorrentes de relações que inclui a escola e a família relacionadas com fatores educacionais específicos, onde ambas as instituições possuem responsabilidades na resolução de cada situação crítica das queixas escolares. Pode-se supor que quando não ocorrem essas atribuições do ambiente escolar e familiar, o apoio às crianças falha, resultando uma compreensão percebida por elas, como pressão por desempenho e não suporte para a resolução de suas dificuldades. E assim, tornando-se um agravante no convívio das crianças com os companheiros de sala de aula, gerando conflitos nas relações familiares, professor/aluno e enfim, o próprio fracasso escolar.

Família E Desempenho Escolar

A família é considerada a primeira instituição educacional do indivíduo, responsável pela formação do sujeito, principalmente no que se estabelece como visão de mundo, diante de sua localização na estrutura social. Apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade (OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO, 2007). Sabe-se que nos dias atuais não existe mais um padrão de modelo nuclear, e sim diversos modelos de família, no que remete à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições.

A escola por sua vez é uma instituição que possibilita o indivíduo um conhecimento sistematizado, científico, que direciona o aluno ao saber elaborado, através de instrumentos que permite a socialização desse saber, porém o ambiente escolar vai além da apreensão de conteúdos. O meio familiar e o escolar têm suas particularidades, mas concomitantemente se complementam no papel de socialização do indivíduo. Segundo Oliveira; Marinho - Araujo (2007) “desta forma entende-se que, apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de

preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar”.

Concebe-se que quando há interação entre os membros destas instituições (professor, pais e aluno), como participação da família nas reuniões de pais e mestre, na orientação das atividades escolares, sendo uma das formas que a familiar disponibiliza para apropriação do trabalho realizado mediante ao educador em sala de aula, é percebido que essas atuações ajudaram construir uma relação entre professor, pais e aluno promovendo um bom desempenho do aluno. É relevante ressaltar aqui que nem todos os pais participam da mesma forma, uns comunicam-se mais, outros menos (VARANI; SILVA, 2010, p. 571). Não obstante no que remete a família é preciso observar se os pais disponibilizam de tempo, na conscientização do seu papel na escola, como colaborador no processo de formação do indivíduo, além disso, deve ser levado em consideração se o ambiente familiar disponibiliza de um local adequado, com condições que propicie uma concentração das atividades dos filhos, e até mesmo se os pais possuem nível de escolaridade, ou mesmo, tempo disponível para o acompanhamento do desenvolvimento das atividades escolar da criança.

Observa-se que, apesar da família ter papel importante no que diz respeito à formação do sujeito em aspectos distintos, os pais não podem ser os únicos responsáveis no processo do aluno, no que reporta ao bom desempenho ou ao fracasso escolar. É preciso analisar as características culturais, sociais, políticas e econômicas, tanto do ambiente familiar como do escolar, e até que ponto a escolar possibilita esta participação dos pais no seu convívio. Outros fatores interferem para o bom desempenho como ao fracasso escolar, este está em como as escolas se organizam, os instrumentos avaliativos. Sendo a integração dos ambientes familiares e escolares o caminho para o bom desempenho escolar.

2. Metodologia

2.1 Tipo de Estudo e participantes:

Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa (CRESWELL, 2010), e quanto aos seus objetivos de pesquisa é classificada como exploratório-descritiva, conforme aponta GIL (2002). No qual teve como participantes da investigação 102 famílias de alunos matriculados em escolas da rede de ensino público em Florianópolis.

2.2 Instrumentos e Procedimentos de Coleta dos Dados:

Inicialmente foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí. Após obter parecer favorável, foram contatadas as seis instituições que oferecem o ensino público no Ensino Fundamental para acesso aos familiares e a posterior realização da coleta de dados.

Às instituições foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Institucional (TCI) e aos participantes a assinatura do TCLE, no qual aceitaram, por escrito, participar da pesquisa, que se buscou o cumprimento dos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos no Brasil.

Para coleta de dados, foram aplicados questionários semi-dirigidos, com itens envolvendo a temática proposta e incluindo o levantamento de dados sócio-demográficos tais como gênero, idade, profissão e configuração familiar, por serem considerados importantes elementos para caracterização dos participantes, auxiliando, na compreensão dos resultados. Destarte, também será utilizado como instrumento de coleta o *Inventário de Recursos Familiares (IRF)*, com o intento de identificar tais recursos e relacioná-los com as caracterizações advindas do questionário semi-estruturado já citado.

2.3 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados coletados estão sendo analisados estatisticamente pelo programa *GraphPad Prism* para estimar aspectos da categorização, especificando a caracterização e variáveis envolvidas acerca do referido objeto de estudo. Assim, categorizando-se as respostas em torno das temáticas envolvidas e, ao mesmo

tempo, considerando-se a importância de compreendê-las a partir da atribuição cultural de significados e, portanto, dos elementos que configuram o contexto sócio-histórico da cidade de Floriano, Piauí, Brasil. A relação entre os dados sócio-demográficos, as concepções de aprendizagem e as demandas de queixas escolares e dificuldades de aprendizagem segundo os educadores serão expressos em média \pm desvio padrão, analisados por meio de ANOVA, seguido do teste de Tukey (*post hoc*).

3. Resultados E Discussão

Essa pesquisa teve a participação de 102 (cento e dois) participantes responsáveis pelos alunos do ensino público da microrregião de Floriano/PI. Como a pesquisa foi realizada de maneira quantitativa, sendo classificada como exploratório-descritiva, assim para uma melhor compreensão a análise dos dados, decidiu-se por uma tabela ilustrativa com as porcentagens das categorias, evidenciam-se as categorias encontradas, correlacionando as respostas com as teorias que fundamentam a pesquisa. Cabe aqui apresentar as análises das categorias emergidas pelas questões propostas e organizadas nas *Tabelas 1, 2, 3 e 4*, conforme segue adiante.

3.1 O que a criança faz quando não está na escola?

Este questionamento tinha como escopo saber quais as ações que as crianças fazem quando não está na escola, observando a participação da família e quais os recursos possuem em casa que possibilite a continuação do conhecimento adquirido na escola.

Tabela1: Ocupação da criança quando não está na escola

ATIVIDADE	%
Assiste à TV	88,24
Ouve rádio	36,27
Joga vídeo-game	25,49
Lê livros, revistas, gibis	70,59

Brinca na Rua	35,29
Brinca dentro de casa	75,49
Outros	3,92

Percebe-se que a maioria dos sujeitos quando não estão na escola, disponibilizam do recurso de comunicação que é a televisão, visto na tabela acima cerca de 80% assistem enquanto não estão no ambiente escolar, mas também um aspecto significativo observado foi que, 70% lêem no espaço familiar, é entendido através de estudos, que o recito familiar é uma ampliação da formação intelectual do indivíduo.

Corroborando com as ideias das autoras, (DESSEN; POLONIA, 2007, p.2) é sabido que a família e a escola compartilham do desenvolvimento cognitivo da criança, em que “ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente”.

3.2 Quais os passeios que a criança realizou nos últimos 12 meses?

Este segundo quesito objetivou constatar quais as atividades de lazer as crianças do ensino público da microrregião de Floriano/PI, fazem no momento de descontração, diante deste questionamento compreendem-se quais recursos de lazer a criança frequenta para interação recreativa, como também cultural, primordial para o processo de desenvolvimento. Vale destacar que os pais puderam assinalar quaisquer tipos de passeio que a criança tivesse realizado, e não exclusivamente escolher um dos itens dispostos no inventário, sendo possível marcar mais de um item como opção de passeio que participou.

Tabela 2. Passeios que a criança realizou nos últimos 12 meses.

TIPO DE PASSEIO	%
Bosque Municipal	5,88
Evento anual da cidade (feira, rodeio...)	36,27

Cinema ou teatro	7,84
Lanchonete	54,90
Praia	10,78
Viagem de trem	1,96
Sítio, chácara ou fazenda	39,22
Centro da cidade	61,76
Museu	8,82
Aeroporto	6,86
Outros	0,00
Circo	47,06
Shopping Center	12,75
Parque de diversões	59,80
Clubes:	30,39
Visitas a parentes/amigos da família	82,35
Divertilândia	3,92
Viagem para outra cidade	51,90
Exposição de pinturas, de ciências, etc	14,71

Diante das respostas mais expressivas, no que remete 82% dos sujeitos visitam parentes e amigos e somente 8,82 já frequentaram teatro, é visto que, é preciso a sociedade oferecer mais ações educativas e culturais, do mesmo modo a escola deve oferecer estas atividades para a mediação da criança e do jovem com o meio em que vive e assim promover um acrescentamento da aprendizagem.

Acordando com as ideias das autoras, neste aspecto em que, “é importante que se tenha claro que a estrutura da família é também resultado de uma estrutura social, e a relação família-escola também é resultado de outras relações da sociedade” (VERANI; SILVA, 2010, P. 519). A mesmas citam as autoras Polônia e Dessen (2005) remetendo que a a família tem como um dos principais papéis a socialização da criança, ou seja, a inclusão desta no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e das regras de convivência em sociedade.

3.3 Há atividades programadas que a criança realiza regularmente?

Esta categoria remete as atividades que as crianças fazem no seu contexto social, e como essas atividades podem intervir no seu aprendizado, pois é entendido que o meio cultural do indivíduo é significativo para seu desenvolvimento intelectual.

Tabela 3: Atividades programadas que a criança realiza regularmente

ATIVIDADE	%
Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização	47,06
Frequenta núcleo municipal do bairro	8,82
Pratica esporte em clubes, academias, ginásios	17,65
Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (por ex: tapeçaria, pintura...)	8,82
Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical	2,94
Frequenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim	9,8
Tem aulas de inglês ou outro idioma	6,8
Faz computação	8,82
Outros	0,98

Decorrente dos fatores elucidados na tabela entende-se que as atividades programadas das crianças requerem mais ao fator de estudos religiosos, é visto que, 47% dos sujeitos participam de catecismo, estudos bíblicos ou evangelização, observa-se que o fator da religiosidade permanece relativo aos princípios do contexto familiar.

Analisando de maneira contextualizada do qual se fala, é possível mencionar Vigostky, citado por Carvalho e Ibiapina (2004), quando dialoga que o sentido está vinculado ao contexto do qual se fala, diante da generalização do sistema, sendo de um modo estagnado, então é percebido que, “o sentido é o sistema de relações ou enlaces atribuído às palavras que materializa no confronto entre significações vigentes e a vivência pessoal”.

Cabe aqui ressaltar que para Vygotsky acreditava que a Internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações

comportamentais e estabelece um elo, entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. (VYGOTSKY, 1991, P14).

3.4 Quais as atividades que os pais desenvolvem com a criança?

Esta última pergunta tinha como característica saber as atividades e mecanismos utilizados no espaço familiar, no que diz respeito à interação da relação de pais-filhos, como se dá essa dialética do convívio no cotidiano da família.

Tabela 4. Atividades que os pais desenvolvem com a criança.

ATIVIDADE	%
Brincar	69,61
Jogar vídeo-game ou outros jogos	18,63
Assistir a filmes	77,45
Assistir a programas infantis na TV	79,41
Contar estórias e casos	55,88
Ler livros, revistas	60,78
Conversar sobre como foi o dia na escola	89,22
Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV	68,63
Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz	82,35
Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras	67,65
Outras	0,00

Observou diante dos resultados mostrados na tabela que há uma participação significativa da família no cotidiano da criança, no que diz respeito o ato de interagir com a mesma, através do ator de brincar, Assistir a filmes e programas de TV, contar estórias e conversar sobre os acontecimentos do dia a dia, ler, ouvir as estórias dos ocorridos na escola e fazer atividades juntos, uma maneira de interagir. É entendido que essa interação do cotidiano familiar desenvolve confiança na relação de pais e filhos, como ainda, dessa forma os pais participam da educação de seu filho, por meio de diálogo, compartilhando dos momentos vivenciados por eles na escola.

Assim para enfatizar a importância dessa relação faz se necessário cita (OLIVEIRA, 2009, P 3), em que diz, “ a tarefa dos pais na educação dos seus filhos

deve contemplar o caráter pedagógico afim de que possam discutir, orientar e subsidiar no desenvolvimento e na formação dos mesmos”.

4. Considerações Finais

Diante da pesquisa teórica realizada a partir dos estudos de autores que se preocupam com a Educação, no que contempla uma visão pedagógica e psicológica, onde o indivíduo é visto como um ser único, em que o ambiente familiar, é indubitavelmente fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual do sujeito. Correlacionando, sobretudo, com a prática educacional da cidade de Floriano-Piauí, espaço que ocorreu a pesquisa de campo, no qual é percebido que a relação família-escola é um instrumento indispensável para o processo educativo, como também, do desenvolvimento cognitivo e social da formação das crianças.

Muito embora seja observado que a escola precisa oferecer mais abertura para a integração da família no seu ambiente. E é justamente por meio desta integração, que a escola terá oportunidade de se inteirar melhor da realidade do aluno, assim como em meio às suas ações pedagógicas, pode sensibilizar a família compartilhar do processo educativo dos filhos, pois de acordo com os dados coletados junto aos responsáveis pelas crianças, percebe-se de modo significativo que a família disponibiliza de alguns recursos que contribuem efetivamente para o aprendizado da criança. Entretanto, tais acabam sendo desconsiderados pela escola, emergindo-se, dessa maneira, um desconforto latente e repetitivo ao longo dos anos quanto à atribuição de responsabilidades e culpabilizações que flutuam entre ambas as instituições sociais formativas da subjetividade infantil, e conseqüentemente social.

Em suma, ainda há uma lacuna no que diz respeito ao acesso à cultura, em especial quando se considera a esfera local florianense. Havendo, portanto, a necessidade de uma relação cooperativa entre estas as citadas instituições, com a concepção de que ambas tem por responsabilidades a formação e a construção intelectual, como também social e cultural do indivíduo. Logo, concomitantemente, ao contemplar objetivos compartilhados frente ao processo educativo e formativo,

poder-se-á fazer valer o papel da educação como bem de transformação social, com destaque às particularidades das escolas piauienses, que apresentam índices de desenvolvimento educacionais contrastantes – dentro do estado, bem como na própria cidade de Floriano –, o que implica em delegação de maiores expectativas acerca das aludidas instituições, reforçando assim a proposição de parcerias e intersecções mais relacionais com o contexto social e cultural da localidade.

Referências

BACARJI, Keiko Maly Garcia D'Avila; MARTURANO Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Suporte Parental: Um Estudo sobre crianças com Queixas Escolares.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 107-115, jan./abr. 2005.

BREMBERGER, Maria de Eufrásia de Faria. **Queixas escolares: que educação é esse que adocece?** Revista Educação vol. 13, nº 15, 2010.

COLL, Cesar, Palacios, J. e Marchesi, A. (org) **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação.** Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LACASA, Pilar. **Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais.** Desenvolvimento Psicológico e Educação vol. 2, editora: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de psicologia, Campinas, 2010.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** Psicologia Escolar e Educacional, vol. 9, n. 2, p.303-312, 2005.

REGO, T.C. Memórias de escolas: **Cultural e escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

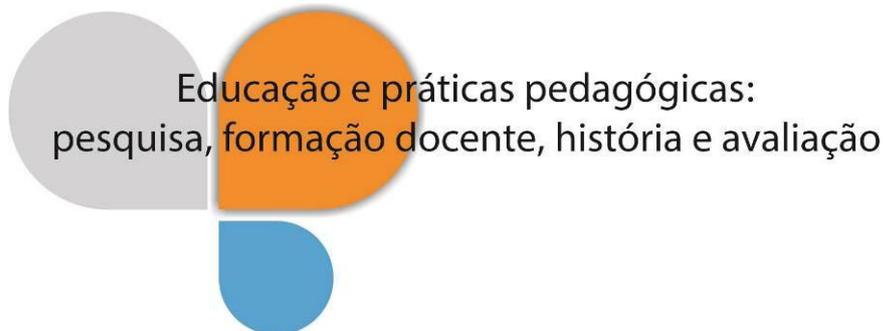


Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiane Cristina. **A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NA INTERFACE DO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI

Ms. Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira
teresinha.nogueira@uol.com.br
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Dra. Mirtes Gonçalves Honório
mirteshonorio@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Dra. Josania Lima Portela Carvalhedo
josaniaportela@gmail.com
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Ms. Teresa Christina Torres Silva Honório
teresaufpi@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí - UFPI

1 Introdução

Quando se trata da avaliação do ensino e aprendizagem parece que esta é uma questão já superada e que por ser inerente aos processos formativos, costuma-se, nos diversos encontros e congressos, se discutir a formação, as práticas educativas, os estágios supervisionados, entre outros processos, sem, contudo, destacar a avaliação, subentendendo-se que esse é um aspecto já superado. No entanto, no cotidiano da disciplina Avaliação da Aprendizagem, os depoimentos dos alunos dos diversos cursos de Licenciatura demonstram que ainda se tem muito a discutir, refletir e se superar em relação à avaliação.

Diante dos contextos e interfaces da avaliação será discutido sobre a avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Licenciatura em que se apresentam os instrumentos avaliativos na interface do processo. Nessa perspectiva, o problema que originou esse estudo tem por base como os

professores da educação superior, e de forma específica dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí, estão avaliando seus alunos.

Objetiva-se analisar o significado que os alunos têm sobre a forma como são avaliados e os instrumentos utilizados pelos seus professores. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com base em observações, perguntas orais, anotações durante os debates e discussões, a partir dos depoimentos dos alunos em sala de aula e análise do instrumento de avaliação diagnóstica, aplicado no início das disciplinas e os portfólios por eles elaborados. A investigação vem sendo desenvolvida durante o período em que se trabalha com a avaliação do ensino e aprendizagem (2009) nos cursos de licenciatura, sendo que para este estudo tem-se por amostra os alunos do curso de Pedagogia, Filosofia, Química, Ciências Sociais e Música, que desenvolveram a disciplina Avaliação da Aprendizagem, no período de 2012 até 2013.

Outras questões que nortearam a pesquisa são discutidas neste estudo, sendo estas: qual o significado de avaliação para os alunos? O que é prova para os alunos? Qual a importância de se diversificar os instrumentos avaliativos?

Portanto, no desenvolvimento dos questionamentos propostos objetiva-se, no decorrer deste estudo, analisar as concepções sobre o que é a prova apresentada pelos alunos; avaliar o avanço em relação aos paradigmas que permeiam as concepções dos alunos em relação à avaliação e os paradigmas que envolvem as ações dos professores a partir das concepções dos alunos; caracterizar os aspectos que demonstram a importância de se diversificar os instrumentos avaliativos; descrever sobre o uso do portfólio como instrumento avaliativo no curso de Pedagogia.

2 Avaliação: sentido e significado

Procura-se dar início à discussão sobre a avaliação em sua relação com o processo educativo, buscando-se em Esteban (2008, p. 110) essa reflexão:

Se a educação é um processo social que, por isso, não pode ser deslocado do contexto social mais amplo em que está inserida a avaliação,



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

enquanto procedimento educativo, também não pode ser compreendida como algo em que se mexa sem levar em conta o sistema de relações que a produz. A complexidade que caracteriza o real, a multiplicidade, a multiculturalidade e todos os “multi” que possamos perceber não permitem sequer uma reflexão sobre a avaliação, descolada das demais questões sociais, políticas e econômicas e de um monte de outras coisas em que vivemos.

A partir dessa relação, considera-se a avaliação como uma prática social que deve atender à complexidade atual. Portanto, é necessário se repensar as práticas educativas e de forma específica as práticas pedagógicas, das quais se destaca a prática avaliativa dos professores formadores da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que trabalham nos cursos de Licenciatura. Buscou-se neste item o olhar dos discentes em relação ao significado de avaliação. Foi unânime nas diversas turmas a ideia de que avaliação é a prova. E o que é mesmo avaliar?

Para Luckesi (2000, p.7) “em qualquer instância avaliar será sempre diagnosticar a realidade, qualificando-a, tendo em vista subsidiar decisões para a obtenção do melhor e mais adequado resultado possível de uma determinada ação”.

Considera-se que a avaliação está voltada à realidade, sendo intrinsecamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreende-se que avaliar é acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, para diagnosticar e redirecionar o processo na inserção do aluno em uma aprendizagem significativa, que possibilite sua atuação no contexto em que vive.

Portanto, para a realização de um acompanhamento é necessário que o professor considere como ele vai realizar esse acompanhamento, para que ele vai realizar o acompanhamento e que decisão deverá tomar ao final desse acompanhamento.

Essa concepção de avaliação parte das ideias de avaliar como acompanhar seguindo os pensamentos de Depresbiteris e Tavares (2009) e no sentido de diagnosticar para incluir (LUCKESI, 2006). A partir de um olhar inclusivo é necessário que o docente diversifique os instrumentos avaliativos, ou o que se denomina neste estudo de “instrumentos de coleta de informações”,

indispensáveis para a avaliação do processo. Portanto, na próxima seção questiona-se o uso da prova e como ela é percebida pelos discentes.

2 A prova para o discente: ainda um acerto de contas?

No intuito de se trabalhar a disciplina “Avaliação da Aprendizagem” realiza-se a aplicação de um instrumento de coleta de informações sobre os conhecimentos iniciais dos alunos em relação à disciplina, em um diagnóstico daquilo que o aluno já sabe. Neste sentido, busca-se realizar discussões sobre suas concepções. Mas, antes de se trabalhar os resultados obtidos, apresenta-se reflexões necessárias na realização desta análise.

2.1 A prova como instrumento avaliativo

Ao se analisar os instrumentos avaliativos é fundamental definir o significado do avaliar. A avaliação deve estar voltada para a qualidade do ensino e aprendizagem do aluno, como um instrumento a serviço do processo de ensinar e aprender, em que se busca a melhoria do ensino, o aprimoramento em qualidade da instituição por meio da avaliação externa e interna e, sobretudo, o processo de aprendizagem do aluno. Não tem sentido se buscar na instituição educativa, seja ela uma escola de ensino fundamental, ensino médio, ou de ensino superior, apenas a classificação dos alunos em notas.

O processo de avaliação deve buscar compreender os sistemas de ensino, das práticas pedagógicas, dos conhecimentos dos alunos, suas dificuldades e as formas como superá-las, no intuito de formar um cidadão e um profissional crítico, reflexivo, ético, competente e voltado para a valorização da dignidade humana, em busca de uma sociedade mais justa. Mas, como formar esse cidadão e profissional crítico-reflexivo, justo e humano praticando-se a prova como o principal, ou mesmo o único instrumento avaliativo? Como se pode oportunizar o desenvolvimento do senso crítico por meio de práticas pedagógicas ainda voltadas para o paradigma que busca o examinar?

Conforme Luckesi (2000, p. 1) essas práticas ainda são vivenciadas em pleno século XXI, ou seja, ainda se pratica a prova nos mesmos moldes dos Jesuítas e de John Amós Comenius, um bispo protestante, que em 1632 publicou a “Didática Magna”, livro que segundo as análises do autor e as análises realizadas nas discussões em sala a partir das experiências relatadas pelos alunos, ainda serve de exemplo, pois ao discutirmos com os alunos os elementos definidos por Comenius em seu livro, no intuito de ensinar tudo a todos, ou seja, sem a percepção da heterogeneidade, aplicando-se um instrumento homogêneo como a prova, foi unânime as características da forma como a prova é aplicada e analisada pela maioria dos professores, sendo os cursos de Química, Ciências Sociais, os que mais se aproximam da modalidade do exame, em que se busca dar a nota a partir do olhar quantitativo. Para os alunos de Pedagogia a prova ainda é aplicada por muitos professores, mas a maioria soma essa nota com outras atividades. Segundo Luckesi (2000, p.1):

A modalidade dos exames escolares que conhecemos hoje foi sistematizada no decorrer do século XVI e primeira metade do século XVII. Os jesuítas, em um documento publicado em 1599, denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus), usualmente conhecido como *Ratio Studiorum*, formalizaram o modo de administrar a prática pedagógica em suas escolas, assim como um modo específico de examinar os alunos no final de um ano letivo. Esse modo de examinar escolarmente ainda está vigente em nossas práticas cotidianas. Por exemplo, lá está normatizado que no momento das provas os alunos não poderão solicitar nada que necessitem, nem aos seus colegas nem àquele que toma conta da prova; não deverão sentar-se em carteiras conjugadas, [...]; o tempo da prova deverá ser estabelecido previamente e não se deverá permitir acréscimos de tempo, tendo em vista algum aluno terminar de responder a sua prova pessoal; etc.. Genericamente, são regras que seguimos ainda hoje na escola.

Em discussões recentes realizadas durante as aulas foi possível uma aproximação das concepções dos professores sobre a avaliação por meio da análise realizada pelos alunos. Nesse período, tem-se turmas de áreas diferentes, como música e Ciências Sociais, o que torna as discussões mais ricas. Assim, foram realizadas leituras, análises das entrevistas de Luckesi (2000, 2005) e dos textos

de Depresbiteris e Tavares (2009), Hoffmann (2005), entre outros autores. Após a análise das discussões referentes a esses textos observou-se um consenso de que predomina o exame.

De acordo com a investigação realizada ainda existe uma grande preocupação com a nota, não há uma maior preocupação tanto por parte dos alunos como pelos professores com a aprendizagem significativa. Em alguns cursos, como Química, Ciências Sociais e Filosofia, aqui em destaque, de acordo com os alunos ainda se pratica o exame por meio de provas como forma de avaliação e na maioria das vezes como único instrumento. Permanece a ideia de prova como o terror dos alunos e um instrumento de poder dos professores. Em depoimento recente um grupo de aluno, particularmente relatou:

Professora, essa semana uma professora [...] entrou na sala e perguntou: estão preparados para a guerra? Preparem para a prova que será na próxima semana (RELATO DOS ALUNOS).

Na semana seguinte chegaram afirmando que a prova foi um fracasso, que um aluno saiu sem terminar a prova, dizendo que iria desistir da disciplina, muitos achavam que não teriam sucesso. Os alunos também manifestaram o medo que têm em relação à prova. Observa-se que os depoimentos em relação à prova são de medo.

É necessário aqui se esclarecer a compreensão da prova como um instrumento de coleta de informações importante, pois é ainda um dos instrumentos que os alunos procuram estudar mais, se preparar melhor. Considerando ainda que por se viver historicamente essa cultura do exame, não se pode excluir o aluno por não praticar o exame, tendo em vista que essa será uma prática cobrada pelas instituições educativas, entre outras. Parece contraditório, quando se afirma isso, mas o que deve ser repensado é a forma como o professor(a) está trabalhando a prova, ou outro instrumento avaliativo, bem como qual o direcionamento está sendo aplicado a esses instrumentos.

Em discussão recente, em um seminário apresentado sobre a prova, observou-se que um aluno ainda se referia à prova como avaliação, sempre que ele

falava sobre a prova, dizia a avaliação, durante a discussão os outros alunos afirmaram: -“professora ele está confundindo a prova com a avaliação”. Daí foi possível se observar que o processo avaliativo é contínuo e acontece em todos os momentos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, nas discussões, nas apresentações de seminário, durante as atividades individuais e em grupo. Portanto, o professor deve estar atento às respostas, procurando realmente fazer um acompanhamento do processo, na compreensão de uma autoavaliação. Ao se perceber uma situação em que o aluno está em dúvida é necessário que o professor busque novas estratégias para promover uma forma de rever aqueles conceitos e promover a compreensão do aluno.

No decorrer do processo da disciplina observou-se a prova ainda como um instrumento de medo, repressão e, de certa forma, acerto de contas. Observou-se a tensão que os alunos ficam em dias de prova. Em alguns momentos foi necessário liberar os alunos mais cedo, pois estes demonstravam desatenção ao mesmo tempo em que se encontravam ansiosos, ao serem indagados sobre o que estava acontecendo, disseram que tinham uma prova de Química e que o professor era muito exigente e que poucos conseguiam alcançar a nota. Diante do estado de angústia e ansiedade dos alunos, foi necessário liberá-los para que se preparassem melhor antes da prova, tendo em vista também o deslocamento para seu centro de ensino.

Considera-se que a disciplina “Avaliação da Aprendizagem” tem por objetivo levantar esses questionamentos, promover reflexões em nível crítico, para que os futuros professores possam desenvolver uma prática pedagógica e de forma específica a avaliação de forma diferenciada, por uma visão de processo, acompanhamento, na percepção das diferenças e buscando por objetivo principal a aprendizagem significativa dos discentes, por meio do repensar sua prática, de forma que os professores busquem um nível de reflexão crítica, que promova uma avaliação por meio de um distanciamento reflexivo e crítico. Para Contreras (2002, p. 205)



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

[...] o distanciamento reflexivo e crítico dos professores é uma necessidade para tornar possível que o processo formativo dos alunos possa ter essas mesmas qualidades [...] condição necessária para que o processo de aprendizagem possa dar lugar a uma formação dos alunos para participação ativa e autônoma.

A construção da autonomia no aluno se faz a partir de práticas reflexivas por parte do professor, por meio de demonstrações das diversas formas de resolver um problema, firmados em ações que visam o repensar sua própria prática. Gauthier et al. (2003, p. 15), afirmam que “a prática reflexiva implica, portanto, na interrogação sobre a ação presente ao olhar os diferentes caminhos possíveis”. Para tanto, Haydt (2008, p. 26-27, grifo do autor), afirma que:

A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura e punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função energizante, à medida que serve de incentivo ao estudo. Mas complementando essa função, a avaliação desempenha, também, outra: a de *feed back* ou retroalimentação, pois permite que o aluno conheça seus erros e acertos.

Portanto, é fundamental que se busque uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem que promova um olhar nas dimensões que envolvem o processo educativo, sendo estas ética, política, filosófica, estética, entre outras dimensões, a afetiva. Há uma necessidade de se manter relações significativas de afeto e compromisso de ambas as partes, em relação ao processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento do contexto em que se está inserido, em detrimento a uma relação de falta de compromisso com o outro e o medo como estratégia de aprendizagem. Corroborando com essa ideia, Hoffmann (2005, p. 22) afirma que:

[...] o desenvolvimento do ser humano, como processo de significação do mundo, é sempre dinâmico, de evolução, de crescimento. Que pressupõem olhar para o atrás e para o agora, ou seja, compreender a história de vida do aluno na família e na escola, procurando captar-lhe as experiências vividas para projetar o futuro das ações pedagógicas [...]

É relevante que o professor procure trabalhar com amor, sem ameaças de nota, de classificação do aluno(a). Comenius (2002) em sua obra *Didática Magna* apresenta algumas afirmações que colaboram com a questão do medo, ao aconselhar a utilização do medo como recurso para que o aluno preste atenção à aula; assim, frases que os professores utilizam como a citada anteriormente pelo grupo de alunos, bem como outras do tipo “Preste atenção que esse conteúdo é para a prova”, “Cuidado que esse assunto cai na prova”, assim como expressões que o aluno utiliza do tipo: “É pra nota?”, representam bem essas situações.

Aqui não se está colocando a oposição à prova, mas a visão desta enquanto uma forma de examinar e classificar os alunos por meio de nota. É importante que o professor(a) reconheça a prova como uma forma de coletar informações necessárias para a avaliação do aluno, que por ser um processo não se baseia em apenas um momento pontual como o da prova. A prova é mais um dos instrumentos avaliativos que o professor(a) deve usar no processo de avaliação, ou seja, de acompanhamento do ensino e aprendizagem do aluno. Mas o que se compreende por instrumentos avaliativos? Essa e outras questões são discutidas na seção que segue.

2.2 Diversificar instrumentos avaliativos: investigar o processo de ensino e aprendizagem

É importante refletir sobre o significado do instrumento de avaliação. Desprebiteris (2007, 97) alerta para a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, destacando que “por outro lado, há pessoas que só pensam em instrumentos de avaliação, demonstrando pouca atenção com o próprio ensino”. Portanto, deve-se levar em conta todas as dimensões, sendo fundamental que se conheça o significado de instrumento de avaliação. A autora supracitada coloca que a palavra pode ser compreendida como “utensílio que permite apreender as coisas ou agir sobre elas”

Hadji (1994, p. 162) esclarece que não há instrumentos específicos na educação, assim como há ferramentas nas diferentes áreas para os profissionais

trabalharem, “O professor não conta com instrumentos específicos que lhe possam garantir o sucesso em sua tarefa de avaliação, mas apenas com recursos e meios e não com os fins”.

Assim, é fundamental que o professor compreenda o instrumento avaliativo apenas como “[...] um mediador, entre os critérios e a informação, que tem origem na realidade apreendida para ser avaliada” (DESPREBITERIS, 2007, p. 98). Considera-se neste estudo que os instrumentos situam-se na interface entre conhecimento, aluno e professor, possibilitando ao professor coletar evidência sobre dados, informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, oportunizando que esse perceba as dificuldades do aluno, auxiliando-o a intervir com ações de recuperação, redirecionamento das atividades e incentivos para que os alunos alcancem as habilidades desejadas. O uso de instrumentos de forma planejada e intencionada possibilita a formação de um cidadão mais autônomo, conseguida pela capacidade de pensar, criticar e agir, oportunizadas pelo professor, e faz também com que o professor pratique a autoavaliação.

Voltando à situação apresentada pelos alunos, foi unânime nos cursos de Filosofia, Química e Ciências Sociais declarações que são avaliadas por um único instrumento: a prova. Em suas análises os professores ainda estão arraigados de hábitos do paradigma conservador na forma de aplicar e analisar a prova, não havendo a diversificação de instrumentos avaliativos.

Já nos cursos de Pedagogia e Música, segundo os discentes, há uma diversificação de instrumentos nas práticas pedagógicas, sendo que no curso de Pedagogia, a maioria dos professores utiliza as atividades (os diversos instrumentos) como parte do processo avaliativo, mas muitos ainda priorizam a prova. Conforme os discentes, muitos ainda se baseiam, na hora da nota, na escolha de apenas um instrumento, mesmo tendo aplicado várias atividades, elegem uma para nota.

Sobre a importância de diversificar os instrumentos de avaliação tem-se que:



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

A diversidade de instrumentos permite ao professor a obtenção de um número maior de mais variedade de informações e, ao aluno, possibilita a ampliação de oportunidades de expressar-se em diferentes modalidades, para que possa desenvolver habilidades de pensar de naturezas diversas. Afinal, nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo (DESPREBITERIS, 2007, p. 99).

É fundamental que o professor reconheça a necessidade de ampliar sua compreensão sobre instrumentos que possam ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem discentes, diversificando e criando oportunidades para que o aluno possa rever seu processo por meio de autoavaliação. E busque, por meio da aplicação de instrumentos, promover o aluno, incluindo-o no processo de ensino e aprendizagem significativa.

A escola não tem sentido sem uma preocupação devida com a aprendizagem significativa do aluno e um ensino de qualidade. A maior exclusão é aprovar o aluno sem promovê-lo em uma efetiva aprendizagem significativa, ou seja, em um processo de pensar e agir a partir da aprendizagem, intervindo na sociedade em que vive.

O instrumento por si só não tem significado, mas é importante que o docente repense o seu ensino em sua forma de avaliar, ou seja, de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Para um instrumento ter um real sentido e significado, sendo capaz de cumprir as finalidades que o docente propõe no processo avaliativo é fundamental, segundo Depresbiteris (2007, p. 99), que ele seja planejado pelo professor, a partir dos seguintes questionamentos:

- 1) Quais as finalidades pelas quais a avaliação está sendo realizada?
- 2) O que será avaliado?
- 3) Quais serão os critérios de avaliação?
- 4) Qual o tempo de que se dispõe para a avaliação?
- 5) Como zelar pela qualidade dos instrumentos?
- 6) Que uso se fará das informações obtidas?

Portanto, a avaliação não pode ocorrer sem um compromisso maior com a aprendizagem, conseqüentemente com o ensino. Para se alcançar esse

compromisso ela deve ser planejada e contemplar critérios indispensáveis para que o docente tenha uma base de referência para diagnosticar e tomar decisões.

Os resultados da avaliação, a partir das informações coletadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, devem direcionar ações para a continuidade desse processo, para incluir e promover o aluno em uma aprendizagem significativa, sendo esse resultado compartilhado com os interessados, que são os discentes, pais, entre outros, de forma que a escola possa reformular continuamente seu processo educativo em busca de reflexões críticas sobre o processo, por parte da comunidade escolar.

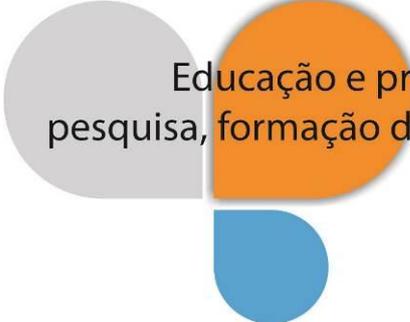
Considerações finais

Busca-se deixar claro nas discussões que a prova é um instrumento individual para coleta de informações, mas não é por si só uma avaliação, nem tampouco há um instrumento ideal, pois estes dependerão do olhar que o professor faz em relação ao instrumento, dependerá do paradigma que permeia a prática educativa e pedagógica do professor e de forma específica a prática avaliativa. Portanto, para se mudar a escola, a instituição educativa, é necessário mudança de concepções por parte dos professores e alunos, é necessário que se compreenda a complexidade que envolve o processo educativo, a dinâmica das relações e a compreensão do aluno e professor como seres construtores, autônomos no processo de ensino e aprendizagem e na construção de suas histórias. O professor não é mais um repetidor, mas um pesquisador de sua própria prática, o mediador do processo. O aluno, não mais um receptor, e sim também um pesquisador e construtor dos seus conhecimentos.

Referências

CONTRERAS. J. A. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



Educação e práticas pedagógicas:
pesquisa, formação docente, história e avaliação

DESPREBITERIS, L. Instrumentos de Avaliação: reflexão sobre seu significado. IN: AFONSO, A. J. **Avaliação na Educação**. Pinhais: Melo, 2007.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2009.

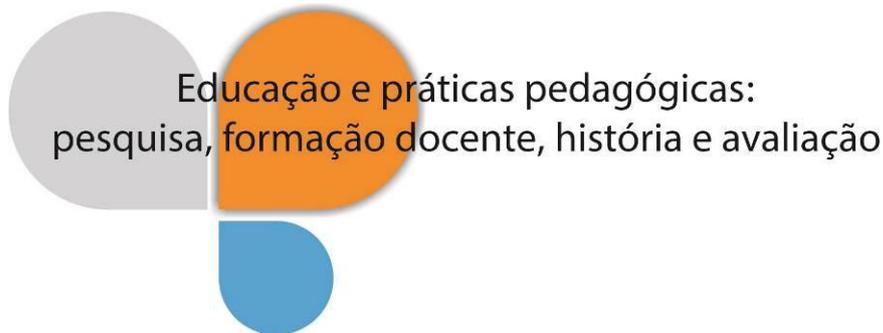
ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. Editora: Cortez. São Paulo, 2008.

GAUTHIER, C. et al. **Rediscutindo as práticas pedagógicas**: como ensinar melhor. Fortaleza, 2003.

LUCKESI, C. C. Entrevista sobre Avaliação da aprendizagem, concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/00. Disponível em:
<http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2013.

MACEDO, L. Avaliação do erro: ponto de partida ou de chegada? IN: AFONSO, A. J. **Avaliação na Educação**. Pinhais: Melo, 2007.

VILLAS BOAS, B. Avaliação por meio de Portfólio. IN: AFONSO, A. J. et al. **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.



O PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ms. Eugênia Morais de Albuquerque
eugeniam1@yahoo.com.br

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Esp. Disneylândia Maria Ribeiro
d-landia@hotmail.com

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Ivanilza de Souza Bezerra
ivanilza2010@hotmail.com

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Maria da Conceição Matias
conceicaomataias22@hotmail.com

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Introdução

A partir da década de 1990, o Banco Mundial tem assumido papel determinante no âmbito das reformas no Ensino Superior, “por sua vez destaca-se que na medida que o conhecimento vem assumindo importância central na sociedade, fenômeno semelhante vem ocorrendo em relação à educação superior”. (CABRAL NETO, 2009, p. 27).

Segundo o autor, o Banco Mundial chama atenção para a baixa qualidade dos conhecimentos que são transmitidos pelas IES e que essa má qualidade tem provocado graves dificuldades em relação a competitividade entre os países principalmente os que estão em desenvolvimento.

A avaliação institucional prevista pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem “por objetivo identificar o perfil da instituição e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores” (Lei nº 10.861). A institucionalização dos SINAES faz parte de uma das estratégias da reforma educacional para o nível superior e visa provocar

reflexões e mudanças acerca do atual cenário político educacional relativo a Avaliação Institucional, essas mudanças exigiram uma forte presença dos órgãos normativos a exemplo as alterações nas diretrizes e bases da Educação Brasileira voltado para o ensino superior, LDB 939496, em que se refere a mudanças estruturais e funcionais procurando assegurar: o acesso, a permanência, e a busca da qualidade.

Tais mudanças implementadas em nível nacional, exigem flexibilidade pedagógica e avaliações sistemáticas, no ensino superior, abre-se uma expansão do acesso, assim como, uma multiplicidade de áreas e precisa-se garantir além da expansão padrões de qualidade.

A organização e estrutura da universidades conforme consta no decreto 2.306/97 que prevê de forma flexível da organização do Ensino Superior sob formato de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

O debate em torno da Reforma do Ensino Superior tem sido contínuo e de difícil consenso, principalmente pela complexidade do contexto no qual se insere a universidade das reformas e da atualidade. As novas realidades, as novas demandas e os desafios do mundo globalizado, requerem posturas diferentes e formas de agir conectadas com as transformações vertiginosas da sociedade em rede. (JÚNIOR, N. de A., 2003).

Para dar início à discussão é imprescindível pensar o que é avaliação Institucional? E para que serve? Quais são as etapas? Quais são os Instrumentos? Quais são suas dimensões? Como será a divulgação dos resultados? Como acessar os relatórios?

Avaliação institucional é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados. Belloni apud Ristoff (2003, p.28).

Atendendo ao que previa o Art. 4º da Lei no 10.172/2001, “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001a), foi sancionada a Lei no 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esta mesma lei definiu também, em seus Arts . 3º, 4º e 5º, que a avaliação da educação superior compreenderá: a *avaliação institucional*; a *avaliação dos cursos de graduação* e a *avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação*. (BRASIL.MEC/INEP, 2004a).

A sua estrutura é um tanto complexa e o funcionamento possibilita a aplicação simultânea de vários instrumentos, o que possibilita o levantamento de um considerável volumes de dados e o acompanhamento sistemático do nível de ensino através de seus indicadores de qualidade. (SANTOS, 2012), portanto não é nosso objetivo esgotar o debate nesse artigo. No que diz respeito aos instrumentos que integram o SINAES, as suas etapas são a interna e externa. A coordenação das equipes de avaliadores externos que desenvolverão visitas In loco nas IES, a sistematização de dados oriundos das comissões próprias de avaliação, bem como os oriundos das avaliações externas relativa ao conceito preliminar dos cursos. (Idem).

Breve Relato Do Diagnóstico Do Curso De Pedagogia Do Campus Avançado “Profª Maria Elisa De Albuquerque Maia”

Objetiva-se, com a avaliação a tomada de consciência dos principais problemas que perpassa a instituição e a tomada de decisão em relação a melhoria do que foi diagnosticado que precisa melhorar. Em linhas gerais foi diagnosticado as condições de ensino do curso de graduação em Pedagogia, ofertado no Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia, Pau dos Ferros - RN.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

O relatório da avaliação interna trata-se de um conjunto de dados e informações que retratam aspectos importantes do curso, com relação à infraestrutura (instalações físicas e acadêmicas) e também em relação aos recursos humanos (corpo docente, pessoal técnico administrativo e de apoio). É preciso ressaltar que o diagnóstico elaborado pela COSE evidencia-se:

Como fundamental no processo de avaliação interna, visto que possibilita, a partir do levantamento de dados, por meio de documentos, de análise dos questionários aplicados a estudantes e a professores do referido curso, e de verificação *in loco*, um conhecimento preliminar dos pontos positivos e das fragilidades do seu contexto interno e externo, o que se configura como ferramenta essencial às atividades de planejamento do curso, do Campus onde está inserido, e da UERN como um todo. (RIBEIRO, D. M. & ALBUQUERQUE, E.M. 2013).

É importante ressaltar que os resultados do diagnóstico precisam ser incorporados às atividades de planejamento, de modo a subsidiar ao estabelecimento de prioridades e estratégias direcionadas à superação dos problemas detectados e, por igual, à construção de um ambiente acadêmico que venha a propiciar um ensino de graduação com qualidade. Em conformidade com as metas do PNE (art.214,III) avaliação Institucional O ensino deve ser continuamente melhorado.

E falando em melhoria as **Finalidades da Avaliação** segundo o § 1º do Art. 1º Lei 10.861/04, seria em primeira instância a Melhoria da QUALIDADE do Ensino Superior, orientação da expansão da oferta, aumento da eficácia da oferta das IES, aumento da sua efetividade acadêmica e social a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES por meio: da valorização da missão pública, da promoção dos valores democráticos, da promoção do respeito à diferença e a diversidade, da afirmação da autonomia e identidade institucional.

Na avaliação interna há uma Comissão Própria de avaliação (CPA) presentes em todas instituições de Ensino Superior a partir de 2004, conforme disposto na Lei n. 10.861/04. No nível da avaliação externa, o SINAES dispõe dos seguintes

instrumentos: a) conceito preliminar de cursos (CPC) para a graduação. Sendo esse instrumento que gera um conceito numérico, que vai de 1 a 5 e afere a qualidade de cada curso de graduação com base nessa escala.

Em relação a participação e atuação didático-pedagógica dos professores em sala de aula na opinião dos estudantes, esse indicador os questionários eletrônicos foram respondidos por alunos e professores, no período de 17 de fevereiro a 29 de março de 2012. Para a sua avaliação foram utilizadas as possibilidades de respostas: “sempre”, “maioria das vezes”, “poucas vezes”, “nunca” e “não respondeu”.

Foram respondidos 586 questionários, sendo 557 pelos alunos e 29 pelos professores. É importante informar que 93,54% dos questionários disponibilizados para os docentes e 67,35% para os discentes foram respondidos. Isso pode ser considerado um ponto positivo, pois a resposta aos questionários não é obrigatória. O que demonstra o interesse dos docentes e discentes em avaliar e contribuir para o bom desempenho do curso. (RIBEIRO, D. & ALBUQUERQUE, E. M., 2013). Nesse aspecto considera-se que a avaliação da docência foi significativa e com resultados positivos, pois dos 31 componentes curriculares avaliados pelos discentes, 97,8% afirmaram que os professores apresentam o Programa Geral do Componente Curricular - PGCC no primeiro dia de aula.

A avaliação não é um processo meramente técnico e seu sucesso depende, em grande parte, do reconhecimento da legitimidade dos responsáveis por sua realização (DIAS, S., 2000). Os processos avaliativos precisam envolver o maior número de participantes, tanto na construção de seu projeto quanto na análise e no uso dos resultados, contribuindo para o desenvolvimento humano na instituição (JUNIOR, N. de A. 2013).

Pautado numa concepção de avaliação como um processo dinâmico, que exige mediação pedagógica permanente, o Departamento de Educação – DE/CAMEAM/UERN, lança-se ao desafio de rever, reorganizar muitas das ações presentes em sua funcionalidade, no sentido de responder, favoravelmente, aos indicadores presentes em cada categoria de análise evidenciado nos instrumentais

propostos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e pela Diretoria e Avaliação da Educação Superior (DAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para tanto, foi adotado nesse percurso os referências ou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, bem como os princípios e diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, buscando-se responder aos desafios postos aos cursos de graduação, no sentido de garantir a qualidade socialmente requerida à educação superior.

Ainda nesse propósito, realizou-se, no contexto universitário, ações contínuas consideradas importantes nesse processo de Avaliação Institucional, como o I SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA, no dia 23 de março do ano de 2011, na Sala A5 – CAMEAM/UERN, com a participação de aproximadamente 22 docentes e uma representação dos discentes do Curso de Pedagogia.

Nesse seminário foi socializado os Grupos de Trabalho – GTs responsáveis pela análise e proposição de sistematização de ações que se visa contribuir com o Curso de Pedagogia no enfrentamento do processo avaliativo a qual iria ser submetido o curso no segundo semestre do ano de 2013, bem como com a qualidade acadêmica e o compromisso social que se deseja para a graduação.

É pertinente dizer que neste trabalho como recorte buscamos focar principalmente a participação dos professores, alunos e técnicos do DE no processo de Avaliação Institucional e sua função social, para tanto realizamos observações e análises dos instrumentos utilizados pelo professores na avaliação do curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN.

O Curso De Pedagogia Do Cameam/Uern: Um Pouco De História

Situando a cidade de Pau dos Ferros, é um município brasileiro no interior do estado do Rio Grande do Norte, na região Nordeste do país. Situa-se na microrregião homônima e mesorregião do Oeste Potiguar localizando-se a uma distância de quatrocentos quilômetros a oeste da

capital do estado, Natal. Ocupa uma área territorial de 259, 96 Km². Sendo que 1,9024 km² estão em perímetro urbano. É considerada a principal cidade da região Alto Oeste, Pau dos Ferros foi emancipada de Portalegre na década de 1850.

A versão de sua etimologia é que o nome seja uma referência a uma árvore que, pela sua grande dimensão, oferecia sombra e conseqüentemente um local para repouso dos vaqueiros que deram origem ao povoamento da região. Atualmente sua principal fonte de renda é o setor de prestação de serviços, tendo o comércio como importante atividade econômica. <http://www.informacoedobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-norte/pau-dos-ferros/sintese/>

Segundo consta nos registros do PPC do Curso de Pedagogia 2013, ofertado pelo Departamento de Educação *CAMEAM/UERN*, o mesmo teve sua origem concomitante a luta pela implantação do *Campus Avançado* de Pau dos Ferros, como resultado da premente necessidade de implantação da Universidade nesta região, atendendo aos anseios da sociedade e, também, ao projeto político e social de expansão da Universidade Regional do Rio Grande do Norte – URRN, como era denominada na época. (PPC, 2013)

“... O Campus Avançado de Pau dos Ferros foi criado pelo Decreto no. 15/76, de 28 de Setembro de 1976, sancionado pelo prefeito municipal de Mossoró, Jerônimo Dix-Huit Rosado Maia, com o objetivo de instalar o Ensino de Nível Superior na região do Alto-Oeste Potiguar, tendo sua instalação oficial em 19 de dezembro de 1976. O Curso de Pedagogia constituiu-se numa extensão do que já era oferecido pela Faculdade de Educação no Campus Central, criado em 16 de novembro de 1966, através da Resolução no. 126/66 – CEE, e reconhecido pelo Decreto Federal nº. 72.263/73 de 15 de maio de 1973. (PPC2013)

O currículo original do curso, com uma carga horária mínima de 2.775 horas, equivalente a 185 créditos, formava o especialista em educação nas

habilitações: administração escolar; supervisão escolar e ensino das disciplinas e atividades praticas das Escolas Normais.

No processo de implantação do *Campus Avançado de Pau dos Ferros*, a *demanda* pelo Curso de Pedagogia já justificava sua oferta, na medida em que se registrava uma grande necessidade de profissionais de nível superior para atuar na educação e, mais precisamente, com formação nas habilitações já especificadas, as quais foram ofertadas ate 1994, quando o currículo passou por um processo de reestruturação.

Uma retomada das discussões e estudos veio se efetivar com a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, no ano de 2000, em atendimento as exigências internas da instituição, refletindo as necessidades legais e os debates por parte de entidades e educadores, em geral, em torno da formação de professores para a educação básica no contexto nacional.

À guisa de Conclusão

O presente trabalho se propôs discutir o processo de avaliação institucional do curso de graduação em Pedagogia do campus avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM/UERN), socializar e debater um recorte do trabalho desenvolvido pela Comissão Setorial de Avaliação, abordando os elementos (dimensões e instrumentos) que nortearam o diagnóstico e as etapas que constituíram tal processo partindo dos dados coletados, analisamos questionário eletrônicos de alunos e a observação de campo, nos apoiando nas leituras de alguns periódicos e artigos de livros que tratam a cerca da avaliação institucional, como também dos modelos teóricos metodológicos propostos, destacando os pontos a seguir.

Os principais resultados apontaram um esforço coletivo por parte de professores, técnicos e alunos em responder favoravelmente aos indicadores presentes nas categorias de análises. Existe uma expectativa positiva frente aos dados do Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM.

Mesmo quando os principais resultados apontaram a inadequação das instalações físicas para alunos com necessidades especiais. As instalações do curso apresentam uma situação que se caracteriza como fraca, pois as condições de acesso atendem precariamente a demanda. Evidencia que existem passarelas e rampas com inclinações adequadas, mas estas não dão acesso a todos os ambientes; as instalações sanitárias não são apropriadas; também não há vagas especiais no estacionamento.

Constatou-se que os alunos do curso têm acesso aos equipamentos de informática, o que caracteriza uma situação regular, vez que esse acesso ocorre em função da disponibilidade dos equipamentos e sujeito a agendamento. Vale salientar que embora o Departamento de Educação não disponha de laboratório de informática, a biblioteca do *campus* e o curso de Administração disponibilizam esses espaços, tanto para os alunos como para os professores do curso de Pedagogia e demais cursos do CAMEAM, mediante agendamento prévio. (Idem)

Apresenta-se situação também regular, o conjunto de equipamentos e recursos audiovisuais e multimídia disponíveis para atender às necessidades de professores e alunos, no entanto, em quantidade insuficiente para atender a demanda, visto que estão distribuídos em diferentes espaços e atividades, entre estas: secretaria do Departamento, bases de pesquisa, núcleo e projetos de extensão, sala da pós-graduação, sala de professores e laboratórios. (Idem).

Por fim, evidenciou limitações no processo da Avaliação Institucional, em relação aos instrumentos, despertando para necessidade de se repensar ou redefinir um novo modelo de instrumentos avaliativos para a Educação Superior. Principalmente instrumentos que sejam mais flexíveis para coleta de dados de realidades sociais distintas.

Assim como os resultados do diagnóstico precisam ser incorporados às atividades de planejamento, de modo a subsidiar ao estabelecimento de prioridades e estratégias direcionadas à superação dos problemas detectados e, por igual, à construção de um ambiente acadêmico que venha propiciar um ensino de graduação com qualidade.

Referências

BRASIL. MEC/INEP. **LEI N. 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.** INSTITUI O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES.

CABRAL NETO, Antonio. **Avaliação do Ensino Superior no Brasil: As tensões entre Emancipação e Regulação.** In. CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antonio e NASCIMENTO, Ilma Vieira.(orgs) Políticas para a Educação Superior no Brasil: Velhos Temas e Novos Desafios. Xamá, São Paulo, 2009.

DARDENGO, Vilma M^a. **Avaliação Institucional a tessitura de uma experiência.** São Paulo, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: Avaliação e Emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José, RISTOFF, Dilvo I. (org.). **Avaliação e compromisso Público: a educação Superior em debate.** Florianópolis: Insular, 2003. P.35-52.

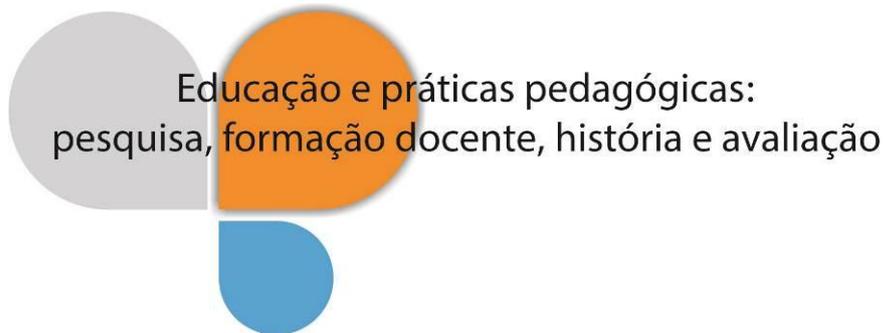
JUNIOR, Nelson de Abreu. **Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira.** Estudo realizado entre fevereiro e abril de 2003, cujo relatório final foi encaminhado à Direção da Faculdade de Educação (FACED-UFC).

RIBEIRO, D. M.; ALBUQUERQUE, E. M.(Coords. COSE). UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA – DIAGNÓSTICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS AVANÇADO “PROF^a MARIA ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA”.** 2012/2013.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da Política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos no Brasil: ações, planos, programas e impactos.** São Paulo: cengage Learning, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **“PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.** *Campus avançado “Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia.* Pau dos Ferros, 2012.

<http://www.informacoesdobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-norte/pau-dos-ferros/sintese/aceso> em 29/04/2013.



ESTUDOS INVESTIGATIVOS POR MEIO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC: CONTRIBUIÇÕES À COMUNIDADE ACADÊMICA

Prof^ª. MSc. Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
elienepierote@hotmail.com
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Prof^ª. MSc. Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
elenitadias@hotmail.com
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Graduanda: Ranuze Maria da Silva Gomes
rannuzinha@hotmail.com
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Graduanda: Ana Thalyta Pessoa Mendes
anathalyta12@hotmail.com
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

1 Contextualizando

O texto objetiva evidenciar os estudos investigativos por meio do Programa de Iniciação Científica – PIBIC desenvolvidos na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, *Campus “Clóvis Moura”*, em Teresina - Pi. Constitui relato de duas pesquisas desenvolvidas por professoras da referida IES.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC promove a inserção de universitários no contexto da produção científica no sentido de contribuir para a formação de recursos humanos com competência científica, bem como colaborar para minimizar as disparidades regionais na área.

A primeira pesquisa intitulada: “Sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração – implicações na prática docente”, tem como objetivo geral investigar de que forma os sentidos e o significado compartilhado de aprendizagem em contexto de colaboração contribuem para a formação e prática docente e, como objetivos específicos identificar os sentidos de aprendizagem

internalizados pelos graduandos de Pedagogia; identificar as necessidades formativas relativas à organização de situações de aprendizagem; analisar a relação entre os sentidos de aprendizagem revelados pelos graduandos e os significados compartilhados no contexto da colaboração e a sua contribuição para a prática docente.

A segunda pesquisa tem como título: “Estudo sobre o egresso do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI/*Campus* “Clóvis Moura” (ano 2005)” tem como objetivo geral conhecer o perfil do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI/*Campus* “Clóvis Moura” no âmbito de sua profissionalização e desenvolvimento de cidadania e, como objetivos específicos identificar contribuições da instituição de ensino à vida do egresso; detectar novas opções de formação do egresso e traçar o perfil quanti-qualitativo quanto ao processo identitário dos egressos.

As duas pesquisas encontram-se em andamento e, a partir dos resultados, pretendem apresentar as suas contribuições à comunidade acadêmica.

2 As Pesquisas Em Processo

2.1 A pesquisa intitulada “Sentido e Significado de Aprendizagem em Contexto de Colaboração – Implicações na Prática Docente” partiu da necessidade de ampliar pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, em que os resultados mostram que estudos realizados em contexto de colaboração auxiliam os professores, com apoio de referenciais teóricos (IBIAPINA, 2005; LIBERALI, 2010; MAGALHÃES, 2004) e discussões que provocam o processo de reflexão crítica, criam possibilidades de transformar as suas práticas. No programa de Iniciação científica, duas alunas voluntárias desenvolvem a pesquisa com alunas do oitavo boco do curso de Pedagogia da UESPI, que também aderiram voluntariamente ao estudo, por ser uma das características da pesquisa colaborativa.

Os encontros são planejados com base nas necessidades formativas das partícipes, por meio de sessões reflexivas e videoformação, que consiste na filmagem de uma aula de uma das alunas do PIBIC, que a submete para discussão no grupo, exercitando as ações do processo crítico-reflexivo (descrever, informar, confrontar e reconstruir), conforme Liberali (2010). A partir das gravações dos encontros é possível analisar os discursos, em que, conforme movimento realizado por meio da dialética compreende-se que os sentidos e significados de aprendizagem, quando compartilhados, com apoio de referencial teórico, oportunizando vez e voz dos partícipes, possibilitam a transformação das práticas dos docentes (VIGOTSKI, 2001).

Consideramos que esta pesquisa é importante para a transformação da prática docente, já que propicia a oportunidade de diálogo, reflexão e colaboração, elementos indispensáveis para concretizar os objetivos definidos no percurso de pesquisa e formação que nos propomos a atingir.

Esperamos que o presente estudo contribua, sobremaneira, para a melhoria do ensino praticado nas escolas da rede pública e particular de ensino do nosso estado e país, uma vez que a perspectiva parte para uma ação consciente acerca do papel e função que exerce como docente e possa ainda ampliar as discussões na área da formação e prática de professores de modo geral.

A referida pesquisa tem prazo de encerramento da primeira fase em julho de 2013, onde serão apresentados os relatórios com os resultados obtidos, com pretensão de continuidade com outros alunos(as) que demonstrem interesse em ampliar a compreensão sobre estudos em contextos colaborativos.

2.2 O desenvolvimento da pesquisa “Estudo sobre o egresso do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI/*Campus* “Clóvis Moura” (ano 2005)” constitui discussão relevante a uma Instituição de Ensino Superior – IES, pois é de suma importância que as IES conheçam o perfil dos seus egressos. O acompanhamento de egressos e egressas pode constituir ação diferencial a uma Instituição de Ensino

Superior - IES, sendo assim questiona-se sobre a natureza identitária do egresso/egressa.

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, insere-se no Programa de Iniciação Científica – PIBIC na modalidade voluntária, está sendo realizada por uma professora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e duas alunas colaboradoras, visa alcançar o objetivo geral e, nesse sentido organiza as condições metodológicas, de maneira que, a partir da aplicação de questionário e realização posterior de entrevista com os sujeitos (professores e professoras egressos/as da UESPI) o trabalho com os dados da pesquisa possam favorecer a compreensão dos objetivos específicos: identificar contribuições da instituição de ensino à vida do egresso; detectar novas opções de formação do egresso; traçar o perfil quanti-qualitativo quanto ao processo identitário dos egressos possam ser melhor compreendidos.

Duas metas foram pensadas e devem ser buscadas a partir dos resultados deste estudo, cita-se: apresentar o perfil do aluno egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI/Campus Clóvis Moura à comunidade acadêmica desta IES; pensar formas de acompanhamento do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI /Campus Clóvis Moura junto à coordenação de Licenciatura Plena em Pedagogia.

O acompanhamento dos egressos/ egressas caracteriza-se como ação avaliadora dos aspectos que a esse convergem no contexto de atuação do mercado de trabalho, a demanda à profissão, as condições de trabalho e salariais. A avaliação de que se trata, necessariamente precisa ser realizada pelas IES, mas, é condição também, de que seja oportunizada aos próprios egressos, pois estes se constituem como sujeitos ideais para avaliar a instituição formadora, o seu curso, sua formação enquanto discente, e suas expectativas quanto continuidade em termos de formação.

3 CONTRIBUIÇÕES À COMUNIDADE ACADÊMICA

3.1 “Sentido e Significado de Aprendizagem em Contexto de Colaboração – Implicações na Prática Docente”

VISÃO DA ALUNA RANUZE

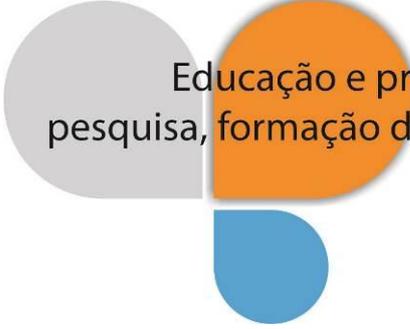
O Programa promove contribuição ao meu desenvolvimento integral com destaque na formação acadêmica-científica, profissional e pessoal, pois este possibilita a aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisas, e assim provoca a transformação por meio do objeto de estudo pesquisado, sobretudo pelas características da pesquisa colaborativa, pela ação volitiva das partícipes e das pesquisadoras. O estudo instiga o desejo de participar efetivamente de encontros de cunho científico, e, a partir destes, amplia a qualidade na produção dos registros e me conduz a almejar estudos futuros em nível de Mestrado.

Assim, a realidade vivenciada no contexto científico têm provocado motivações à continuidade dos meus estudos na área das pesquisas educacionais. As experiências vivenciadas são de valor incalculável, visto que promove comprometimento e envolvimento perante as atividades desenvolvidas na pesquisa, pelos êxitos já visíveis na minha formação e na prática das colaboradoras da referida pesquisa.

3.2 “Estudo sobre o egresso do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI/Campus “Clóvis Moura” (ano 2005)”

VISÃO DA ALUNA ANA THALYTA

A pesquisa tem um papel essencial na ruptura e superação do modelo de ensino tradicional onde o professor é o principal sujeito transmissor do conhecimento. Neste sentido, as atividades propostas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica se encaminham para a construção do conhecimento, compartilhado entre orientador e orientando onde a troca de conhecimento é um ponto essencial para gerar novos saberes. A experiência como pesquisadora favoreceu uma série de mudanças na postura como acadêmica. Inicialmente permitiu pensar e agir criticamente sobre as situações que envolvem a área da Pedagogia e até mesmo nas



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

situações cotidianas que nos instigam a refletir. Outro ponto a ser destacado é a autonomia que se estabeleceu nesse processo.

O embasamento teórico que a pesquisa exige é outro elemento a ser destacado e este proporcionou um direcionamento do caminho a ser percorrido, além alicerçar decisões mais eficientes como afirma Aranha (1989, p.44) a “fundamentação teórica é necessária para que seja superado o espontaneísmo, permitindo que a ação seja mais coerente e eficaz”.

Dessa forma, a pesquisa em desenvolvimento realizada na Universidade Estadual do Piauí em parceria com o PIBIC, tendo como título “Estudo sobre o egresso do curso de licenciatura em pedagogia da UESPI/Campus Clóvis Moura (anos – 2005 e 2010)” contribui para uma formação mais abrangente em termos de conhecimento, de fundamentação teórica, permitindo uma observação crítica em busca da compreensão da realidade vivenciada.

Neste estudo, ainda em andamento, levantam-se questões acerca da avaliação institucional quanto à formação do profissional de Pedagogia, possibilitando conhecer por meio da visão dos egressos (as) as dificuldades enfrentadas no processo de formação e atuação do mercado de trabalho e também as oportunidades que esta instituição ofereceu durante a trajetória de formação e após a conclusão deste processo.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Evolução do Conceito de Aprendizagem**. Teresina: [s.n.], 2005. 15p.

IBIAPINA, I. M. L de M; FERREIRA, S. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica**. Revista Linguagens, educação e sociedade. Teresina, n.12, jan/jun, 2005.

_____. A pesquisa mediando práticas colaborativas. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI. 4, 2006, Teresina. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006.p.93-106.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Coleção novas perspectivas em Linguística Aplicada. V. 8. Campinas, SP, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DE PODER EM UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DE MAX WEBER: DA DOMINAÇÃO LEGAL À DOMINAÇÃO CARISMÁTICA

Elenice Silva Ferreira
elenicesf@hotmail.com

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Introdução

Pode-se considerar como uma das crises políticas mais complexas no Brasil, o período que ficou conhecido como Ditadura Civil-Militar (ALVES, 2005). Esse período, que teve início em março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, se caracterizou pela ênfase no crescimento econômico, autoritarismo, repressão e violência a toda forma de manifestação contrária ao regime, que se prolongou até 1985.

No plano educacional, em todo o país, a educação passou a operar sob a égide das reformas educacionais efetivadas a partir da aprovação das Leis nº. 5.540/68 de reforma do ensino superior e a nº. 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus (CUNHA, 1977). No que tange à gestão escolar, nesse período, foi acentuado o poder de diretores escolares e de pessoas que, na instituição escolar, representavam o Estado. Conforme estudos de Paro (1996), a prática desses dirigentes escolares se manifestava de forma pouco participativa e autoritária e isso se devia, em grande parte ou exclusivamente, ao fato de o diretor, não tendo compromissos com o pessoal escolar ou com os usuários da escola, por não ter sido escolhido por estes, tendia a articular-se apenas com os interesses do Estado, voltando as costas para a unidade escolar e sua comunidade (PARO, 1996). Esse tipo de comportamento revela uma relação de poder nas ações do diretor em relação aos outros sujeitos da instituição escolar, o qual age segundo os “dispositivos legais da escola”. Assim, conforme Weber, toda dominação tenta se legitimar a partir de um grupo dominante e, por conseguinte, as práticas são aceitas pela maioria. Portanto, “a dominação é um caso especial de poder” (WEBER, 1999, p. 187).

Percebe-se, portanto, que as ações dos dirigentes escolares davam-se, nesse contexto, fundamentadas na validade do estatuto legal e da competência funcional, baseadas em regras racionalmente criadas que estabelecem, ao mesmo tempo, quem e em que medida deve-se obedecer (WEBER, 1992). Nesse sentido, as memórias de professores constituíram, para nós, uma valiosa fonte de investigação do presente trabalho. Por meio dele, buscamos pôr em evidência as ações dos professores e gestores e as relações de poder que permearam o interior da escola pública no contexto histórico da pesquisa, por meio das memórias de oito professoras aposentadas da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, com quem realizamos entrevistas semi-estruturadas. A escola escolhida para a pesquisa é uma das mais antigas do município de Vitória da Conquista. A sua criação data de 1964 (Lei Municipal nº. 38, de 04 de agosto de 1964) e, durante quase trinta anos, ela funcionou no mesmo prédio onde o Tiro de Guerra 06-006² desenvolvia as suas atividades de treinamento militar, durante o período ditatorial no Brasil. Essa localização social e geográfica da escola com instituição militar levou-nos a supor que as relações de poder em seu interior se davam também com base nos condicionantes políticos externos do período em questão.

1. A análise do poder em Max Weber

Em sua obra *Economia e Sociedade (Wirtschaft und Gesellschaft)* (1999), Weber discute as relações de poder na sociedade, partindo das diferentes maneiras de distribuição deste no interior da vida social. Nesse horizonte, ele entende o poder como sendo “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária até mesmo contra a resistência

² O Tiro de Guerra, conhecido com TG, é uma instituição militar do Exército Brasileiro, encarregada de formar reservistas (Atiradores) para o Exército. Até o ano de 1980, o Tiro de Guerra recebia a designação numérica 06-120, referente à sexta Região Militar da qual fazem parte os Estados da Bahia e Sergipe (06), como uma das doze Regiões Militares do Exército Brasileiro (120). A partir desse período, a referida designação passou a ser a seguinte: 06-006, que refere-se à 6ª Região Militar e ao sexto Tiro de Guerra criado na Bahia. Assim sendo, ao longo deste trabalho, estaremos utilizando os termos Tiro de Guerra, Tiro de Guerra 06-006, Tiro de Guerra 06-120 e a sigla TG para referirmo-nos à mesma instituição militar.

de outros que participam da ação” (WEBER, 1963, p. 211). Nesse sentido, o poder seria, então, a capacidade de provocar a aceitação de ordens e a legitimidade desse poder seria a possibilidade de aceitação do seu exercício. Todavia, o poder não é algo fácil de ser “conquistado”. Os meandros da aquisição do poder, dentro de uma dada ordem social, percorrem os mais variados caminhos. Na compreensão de Weber, os meios utilizados para alcançar o poder podem ser muito diversos, indo desde

a violência pura e simples, de qualquer espécie, à cabala de votos através de meios grosseiros ou sutis: dinheiro, influência social, a força (*sic*) da argumentação, sugestão, embustes primários, e assim por diante, até as táticas mais duras ou mais habilidosas de obstrução parlamentar. (WEBER, 1963, p. 227).

Outrossim, a análise da burocracia na sociedade moderna compreende um ponto central na obra de Weber. Ele aponta, em *Ensaio de Sociologia* (1963), os elementos que caracterizam a burocracia, como:

Áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo (*sic*) com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas; os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores; administração (...) se baseia em documentos escritos (“os arquivos”), preservados em sua forma original ou em esboço, havendo um quadro de funcionários e todos os tipos de separação entre atividade oficial e vida privada; treinamento especializado e completo para o exercício do cargo de administração; exigência de plena capacidade de trabalho do funcionário para a atividade oficial e de tempo limitado de permanência na instituição; o desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas e que podem ser aprendidas (WEBER, 1963, p. 229-231).

Ao transferirmos essas análises para o contexto do interior da instituição escolar, visualizamos uma estrutura hierárquica e burocrática, tal como a descrita por Weber (1963). Nela, o mais alto posto é ocupado pelo gestor, o chefe da unidade, responsável pela sua dinâmica. Essa condição hierárquica lhe dá uma autoridade (no sentido weberiano) diante dos demais sujeitos da escola, mas não lhe garante quase nenhum poder. Na concepção de poder, ele seria, para Weber, a

probabilidade de o diretor da escola impor a sua própria vontade. Pelo contrário, a autoridade que ele exerce é concedida pelo Estado, a quem o mesmo deve prestar contas (PARO, 2006). Aqui, recorreremos novamente ao pensamento de Weber, segundo o qual, nas organizações burocráticas (e a escola se enquadra aqui) a legitimação da autoridade seria, a princípio, originária do cargo ou da função que cada um nelas ocupa. Segundo essa concepção, para que haja autoridade, é necessário um reconhecimento da sua legitimidade pelas partes envolvidas e, por conseguinte, a relação de hierarquia precisa ser considerada legítima para que se possa estabelecer a relação de autoridade.

Comumente, a legitimidade da autoridade é discutida por Weber (1992), com base no que ele chama de “os três tipos puros de dominação legítima³”, que seriam o de caráter legal, o de caráter tradicional e o de caráter carismático. Ao relacionar o conceito de poder ao de dominação, ele ressalta que o conceito de poder é sociologicamente amorfo, de maneira que toda sorte de constelações possíveis podem colocar alguém na posição de impor sua vontade numa situação dada. Já o conceito de dominação tem, por isso, que ser mais preciso, e, conforme o autor, só pode significar a “probabilidade de encontrar obediência a uma ordem” (WEBER, 1999, p. 33). Ademais, diante da necessidade de precisar o termo, ele considera a dominação em duas formas que se opõem: (a) a dominação mediante uma constelação de interesses (especialmente situações de monopólio) e (b) mediante autoridade (poder de mando e dever de obediência) (WEBER, 1963, 1999).

A obra de Weber é ampla no que se refere à discussão acerca do poder e de suas diferentes nuances. Contudo, é na análise da estrutura administrativa da escola, ao longo do seu processo histórico (TEIXEIRA, 1968; TRAGTENBERG, 1977; RIBEIRO, 1982), que percebemos o quanto a sua natureza burocrática se converte

³ O primeiro é de caráter racional e se fundamenta na crença na validade dos regulamentos estabelecidos racionalmente e na legitimidade dos chefes designados nos termos da lei; o segundo tem por base a crença na santidade das tradições e na legitimidade dos que detêm o poder em virtudes dos costumes; já o terceiro se apóia na crença nas qualidades excepcionais da pessoa do líder, que se distingue por sua santidade, seu heroísmo e o seu carisma (WEBER, 1992).

na tônica da distribuição do poder e da autoridade em seu interior, afinal, conforme Weber (1963) “Quando se estabelece plenamente, a burocracia está entre as estruturas sociais mais difíceis de destruir” (WEBER, 1963, p. 265). Enfim, a escola é uma instituição social que tende a renovar-se e a ampliar o seu campo de ação, assim como reproduzir as condições de existência social. Nesse processo, ela se mostra como uma instituição permeada por conflitos de diferentes naturezas, em função do seu próprio caráter social e político.

2. As relações de dominação na escola pública municipal

Ao nos reportarmos às questões que marcaram a vida política do Brasil nas décadas de 1960 a 1980, vimos que o Regime ditatorial imposto em 1964, refletiu, sobremaneira, nos hábitos e na rotina da população presente nos diversos segmentos sociais. A escola, em geral, e a pública, em particular, como instituição diretamente subordinada às regulamentações específicas do Estado, não ficou impermeável a tais mudanças. Dessa maneira, foi na organização escolar e na organização do trabalho escolar da escola investigada que buscamos captar evidências das relações de poder presentes em seu interior, posto que as reformas educacionais efetivadas tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito municipal atingiram fortemente essas formas de organizar da instituição.

A escola da pesquisa estava subordinada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Todos os atos e decisões da escola eram calcados nos documentos legais, de maneira a constatar que a organização do trabalho ali estava bem planejada, com a descrição de tarefas e obrigações dos seus funcionários, em normas legais e escritas determinadas pela Secretaria Municipal de Educação. Foi com o olhar de quem reconhece nessa estrutura burocrática “um instrumento de poder de primeira ordem” (WEBER, 1963, p. 265), que, ao entrevistarmos as professoras da pesquisa, consideramos também as suas experiências como orientadoras pedagógicas, diretoras e vice-diretoras de escola

na época investigada, já que nesta condição, elas se encontravam divididas entre as demandas da escola e as atribuições que o “cargo de confiança” lhes impunha.

A Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, em sua organização interna, contava com uma diretora nomeada, e, a partir do ano de 1969, ela passou a contar com duas vice-diretoras. Em 1978, a escola passou a contar com uma assistente de diretoria, cargo criado pela Lei Municipal nº. 157/78. Já os professores formavam um quadro que contava com duas professoras apenas, no ano de 1964, até 29 professores no ano de 1985. No topo da estrutura hierárquica estava o Secretário de Educação e, entre este e o professor, encontravam-se outras funções como a da diretora nomeada. Assim, em consonância com o pensamento weberiano, vemos que a hierarquia da estrutura educacional, em Vitória da Conquista, estabelece-se mediante o controle dos superiores em relação aos subordinados, estendendo-se, sobremaneira, ao ambiente interno da escola. São as práticas de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa que permearam essa estrutura hierárquica que buscamos analisar por meio da abordagem de três aspectos referentes às relações de poder na escola: (a) a relação das professoras com colegas, diretoras e com os órgãos administrativos da Rede Municipal de Educação; (b) o nível de participação desses sujeitos nas decisões administrativas e pedagógicas da escola naquele contexto; (c) as relações entre a escola e os representantes do governo ditatorial durante o Regime Civil-militar.

2.1 A relação das professoras com colegas, diretoras e com os órgãos administrativos da Rede Municipal de Educação

Aqui, ao serem entrevistadas, as professoras, em sua maioria, manifestaram certa insatisfação com as atitudes da administração da escola, no que se refere à condução das atividades naquele espaço. Sobre isso, a professora Rita Angélica fez o seguinte relato:



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

A relação com a diretora não era de amiguinha. Ela falava e a gente acatava. Às vezes a gente nem gostava, né? Às vezes a gente não aceitava, mas respeitava. Não gostava, mas respeitava. Diretora naquele tempo era indicada, a gente dizia que eram as “Capitanias Hereditárias” (risos). Tinha diretora que não era muito simpática, mas era cargo de confiança, ela era a chefe, o que passava na escola ela levava pra Secretaria (de Educação).

Esse comportamento reporta-nos à abordagem weberiana sobre o poder como sendo a probabilidade de um indivíduo impor a sua vontade no seio de uma relação social mesmo contra resistências, e a dominação como a probabilidade de aí encontrar pessoas dispostas a obedecer à ordem que lhes é dada (WEBER, 1963, 1992, 1995, 1999, 2010). Assim, esse tipo de relação, relatada pela professora, revela a existência de um sujeito, nesse caso, a diretora, que representava a ligação entre a escola e a Secretaria de Educação. Nessa condição, a diretora tem autoridade legitimada pela própria posição que ocupa na hierarquia da escola, mas não tem quase nenhum poder, no sentido colocado por Weber, uma vez que ela [a diretora] não estava impondo a sua própria vontade, mas a vontade do Estado que ela representava ali (PARO, 2006). Assim sendo, “obedece-se a pessoa não em virtude do seu direito próprio, mas à regra estatuída, que estabelece ao mesmo tempo quem e em que medida se deve obedecer. Aquele que manda também obedece à ‘lei’ ou a um ‘regulamento’ de uma norma formalmente abstrata” (WEBER, 1992, p. 350).

Outrossim, na medida em que, na maioria das vezes, as professoras apenas acatavam aquilo que era determinado pela direção, manifestava-se na escola um tipo de dominação pela autoridade. Essa dominação tem como tipo mais puro, neste caso, o poder da autoridade administrativa, e “se baseia num dever de obediência” (WEBER, 1999, p. 189). Nesse tipo de dominação, aqueles que se submetem aceitam as ordens por considerá-las válidas independentemente de seus interesses ou motivos. Assim, os indivíduos são dominados a partir das escolhas do dominador (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002) que, no caso da diretora,

encontrava-se, também, subordinada às normas advindas de uma outra instância de dominação: a Secretaria Municipal de Educação.

Em oposição à dominação por autoridade manifestada na escola, Weber (1999) aponta a dominação por interesses, isto é, aquela que existe em “virtude de uma constelação de interesses” (WEBER, 1999, p. 188). Nesse sentido, as professoras que se submeteram à ordem dos seus superiores, fizeram-no pelo fato de que, quem dá a ordem, possui instrumentos que podem ser utilizados contra os interesses daqueles que se submetem. A professora Rita Angélica lembrou que essa condição refletiu a sua relação com a diretora, em decorrência de sua forma de ingresso na escola e suas implicações:

Tinha diretora que a gente tinha respeito, outras a gente tinha medo, porque naquele tempo não tinha concurso, a gente “entrava pela janela, porque a porta estava fechada”. Eu mesma “entrei pela janela (...)”. Por isso a gente tinha o receio de ser mandada embora, então a gente acatava.

Ao afirmar que “entrou pela janela”, isto é, que assumiu a função de professora na escola por via de indicação política, a professora Rita Angélica entendeu que a garantia do seu emprego estava na obediência ao que a sua “chefe” determinava. A dominação, assim, apresenta como motivo de submissão a defesa de vantagens por parte de quem obedece (WEBER, 1992).

Essa rede de interrelações entre a direção e as professoras da escola foi apontada em seus relatos, deixando evidente a pouca estima das professoras por algumas diretoras e uma grande simpatia delas por outra diretora, a professora Ana Maria⁴, que ocupou o cargo, presumivelmente de 1974 a 1978. Esta foi citada por todas as professoras entrevistadas como sendo alguém dinâmica, companheira e “festeira”. As professoras referiam-se à diretora Ana Maria da seguinte forma: “Ana Maria era inteligente e falava numa calma”. (Professora Maria Vitória), “Quando eu fui trabalhar lá, a diretora era Ana Maria, altamente comprometida,

⁴ Em razão de não termos mantido contato com a referida diretora para a pesquisa, estaremos utilizando um nome fictício para referirmo-nos a ela.

funcionária de mão cheia! Ela fazia com que todos os funcionários se envolvessem”. (Professora Regina).

Observa-se, assim, que a relação das professoras com a referida diretora estava pautada, principalmente, nas qualidades pessoais da gestora e nas relações interpessoais que ela mantinha com os seus “subordinados”. Contudo, no cotidiano da escola, essa diretora exercia uma dominação que aparecia materializada em suas ações, tanto do ponto de vista legal, quanto carismático, posto que nenhuma dominação se contenta com a obediência pura e simples. Todas procuram despertar e cultivar, nos membros, a crença em sua legitimidade (WEBER, 1999), ou seja, transformar a disciplina em adesão à verdade que ela representa (FREUND, 2003).

Comumente, o poder de mando apresenta-se de forma muito modesta, “sendo o dominador considerado o ‘servidor’ dos dominados e sentindo-se também como tal” (WEBER, 1999, p. 193). A fala da professora Margarida Fonseca, que foi diretora da escola entre os anos de 1970 e 1973, deixa evidente essa postura. “Quando eu cheguei lá pelo Estado, elas [as professoras] ficavam meio receosas, mas aí eu disse: Não. (...) vamos ser amigas, todo mundo faz a sua parte. Temos os mesmos direitos, temos horários e tudo bem”. (Professora Margarida).

Contudo, por mais modestas que sejam as ações empreendidas por uma administração, o fato de certos poderes de mando terem sido conferidos a alguém, a tendência é que a situação deste, em uma simples administração servidora, naturalmente, desemboque numa expressa posição dominante (WEBER, 1999).

Enfim, as relações sociais forjadas naquele espaço se desenrolavam de modo a delimitar os espaços de ação de cada sujeito que ali atuava. Assim, formou-se uma cadeia hierárquica na escola, em que um sempre cobrava resultados do outro.

2.2. O nível de participação das professoras nas decisões administrativas e pedagógicas da escola naquele contexto.

Quando questionadas acerca de sua participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, as professoras deixaram evidente que, em uma organização escolar cuja orientação é autoritária, a área de influência do professor é restringida, especialmente na área de tomada de decisões. Nesse sentido, a professora Jucineide afirmou o seguinte:

Eu acho que as decisões vinham prontas e a gente só executava. A diretora reunia para comunicar. Ela determinava o horário que a gente deveria estar lá e a gente ia para as reuniões, mas eu acho que tratava mais de coisas pedagógicas, administrativas não. (Professora Jucineide).

Percebe-se, portanto, a forma de organização da escola pública cedendo à lógica da dominação de uns sobre os outros, assim, as relações sociais no interior da escola desenrolavam-se pautadas em uma reciprocidade por parte de ambos os lados: direção e professores, mas não a mesma reciprocidade (WEBER, 1995). Assim, ao fazer as suas exigências, a diretora da escola acreditava que estaria apenas cumprindo a sua função de “líder”, ao passo que as professoras, mesmo reagindo, raras vezes, a essas exigências, se submetiam às ordens da diretora por considerá-las legítimas. Assim, na medida em que as professoras cumpriam o que lhes era imposto, elas “validavam” as ordens da diretora de maneira racional, pelo reconhecimento da validade da ordem por quem manda e por quem obedece (WEBER, 1995). A “validade” da ordem era considerada como um mandamento para as professoras, cuja transgressão não somente trazia prejuízos, mas era rejeitada pelo “sentimento do dever” por elas próprias (WEBER, 1995).

2.3. As relações entre a escola e os representantes do Governo ditatorial durante o Regime Civil-militar

Foi na análise da conjuntura política do período ditatorial que, ao adentrarmos um pouco mais o território das relações de poder na escola pesquisada, deparamo-nos com outros sujeitos que não pertenciam ao universo escolar, não obstante foram também protagonistas dessas relações sociais, dada a localização geográfica da escola e o contexto político da época. Trata-se dos oficiais militares que administravam o TG 06-120 e que conviveram diretamente com os sujeitos da escola.

Entre o período de 1964 e 1985, foram mencionados pelas professoras os nomes de vários oficiais⁵. Em todas as entrevistas feitas, eles foram lembrados, às vezes como alguém de presença “necessária” no espaço onde funcionava a escola, outras vezes como alguém que impunha a ordem.

Questionadas sobre como se davam as relações entre a escola e os chefes do TG em suas diferentes gestões na instituição militar, todas as entrevistadas afirmaram que tinham uma relação amigável com os oficiais. Para elas, os chefes do Tiro de Guerra eram pessoas importantes ali, porque elas podiam contar com a “ajuda” deles nas atividades culturais e cívicas da escola e, sobretudo, nos cuidados com a disciplina dos alunos. Para a professora Maria Vitória,

(...) Quando a gente precisava, para a disciplina dos alunos, (...) eles interferiam [*os militares*], ajudavam muito na disciplina. Os meninos [*alunos*] tinham aquele receio, né? Eles viam aqueles homens de farda e tinham medo. (...) Eles cediam o salão [*auditório*] (...) Era ali que tinha as reuniões de pais e mestres. (...) Os meninos [*alunos*] tinham muuito respeito! Era o Sargento, era o Tiro de Guerra, eles respeitavam! As professoras também! Funcionava tudo ali, tudo tinha que dar satisfação.

⁵ Postos e Graduações do Exército (Hierarquia Militar):

1. Oficiais Gerais: Marechal, General de Exército, General de Divisão, General de Brigada; 2. Oficiais Superiores: Coronel, Tenente-Coronel, Major; 3. Oficiais Intermediários: Capitão; 4. Oficiais Subalternos: 1º Tenente, 2º Tenente, Aspirante-a-Oficial; 5. Graduados: Subtenente, 1º Sargento; 2º Sargento, 3º Sargento, Taifeiro-Mor, Cabo, Taifeiro de 1ª Classe, Taifeiro de 2ª Classe, Soldado. (Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/web/guest/exercito>. Acesso em: 15 de julho de 2011).



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

A escola não fazia o que queria não, tinha que falar com o Sargento. (...). (Professora Maria Vitória).

O relato acima denota uma relação de poder bem explícita. Além de citar a ajuda dos oficiais com a “disciplina” dos alunos, ressaltando o receio destes pela presença dos “homens de farda” no ambiente onde funcionava a escola, ela deixa claro que esse era também um comportamento normal entre as professoras que teriam que dar satisfação aos militares de tudo ali. Ou seja, as professoras até tinham certa “autonomia”, mas não era tudo que podiam fazer porque estavam em um espaço que não “pertencia à escola”.

Esse tipo de relação revela um tipo de dominação legal em função da obediência ao “regulamento de uma norma formalmente abstrata” (WEBER, 1995, p. 350), exigida pelos militares a todos os sujeitos que atuavam naquele espaço, legitimada pela plena aceitação da maioria dos sujeitos subordinados. As condutas das professoras eram fundamentadas na obediência a esses oficiais, “não em virtude do seu direito próprio, mas à regra estatuída” (WEBER, 1995, p. 350). Ao mesmo tempo, havia uma “devoção afetiva à pessoa do senhor” (WEBER, 1995, p. 354), e ao seu carisma, em função de seu enorme poder de atração pessoal. Assim, tornava-se manifesta uma forma de poder que não só faz uso de mecanismos legais, mas também os associa ao apelo aos dotes sobrenaturais (carisma), nos termos de Weber (1995). É nesse sentido que

o portador do carisma assume as tarefas que considera adequadas e exige obediência e adesão em virtude de sua missão. Se as encontra ou não, depende do êxito. Se aqueles aos quais ele se sente enviado não reconhecem sua missão, sua exigência fracassa. Se o reconhecem, é o senhor deles enquanto sabe manter o seu reconhecimento mediante ‘provas’. (WEBER, 1999, p. 324).

Havia uma hierarquia militar que avançava o seu poder até a escola, favorecida pela convivência de ambas no mesmo espaço. Essa forma de investimento da instituição militar na rotina da escola é confirmada nos relatos das professoras que, a despeito da relação “amistosa” que, na época, afirmaram manter

com os oficiais, não se sentiam à vontade com a conduta invasiva desses nos espaços da escola. Mas obedeciam e, assim, conferiam autoridade aos militares que, nessa relação, era quem dominava. Aqui nos reportamos, novamente, a Weber (1999), que lembra-nos que nem sempre a adesão a uma dominação está orientada pela crença em sua legitimidade. “A obediência de um indivíduo ou de grupos inteiros pode ser dissimulada por uma questão de oportunidade, exercida na prática por interesse material próprio ou aceita como inevitável por fraqueza e desamparo individuais” (WEBER, 1999, p. 140).

As experiências aqui apresentadas denotam o quanto as relações sociais na escola investigada, permeadas por um sentimento, ora de amizade, ora de respeito, pautadas na atenção, na generosidade, na competência refletem uma prática da dominação legal e carismática, ao mesmo tempo. As resistências e antagonismos comuns nesse tipo de organização institucional existiam, mas, é claro, não se manifestavam no dia-a-dia, evitando as situações de embate ou luta aberta pela imposição dos pontos de vista ou de opiniões contrárias à ordem. Além do mais, em nome da confiança e do respeito, os professores se submetiam às ordens repassadas pelos órgãos administrativos da Rede Municipal de Ensino, transmitidas por seus superiores que, não raro, incorporavam a essas ordens os “pedidos” dos chefes do Tiro de Guerra, atenciosos, generosos e zelosos, cuja posição hierárquica eles reconheciam e respeitavam.

Conclusões

Diante das análises realizadas na presente pesquisa, concluímos que as relações de poder materializadas na escola envolvem uma série de questões. A esse respeito, desde o início da pesquisa, observamos que **as relações de poder na escola** investigada não se pautaram em apenas uma forma de dominação, já que, para Weber (1992), raramente as diferentes formas de dominação se encontram em estado puro. Assim, na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa constatamos, nas relações entre direção e as professoras, as evidências de dominação legal, pela

própria natureza burocrática da escola, mas permeada por fortes componentes da dominação carismática, expressada, por exemplo, na veneração das professoras às diretoras e aos oficiais militares do TG que faziam parte dessas relações, dada a proximidade da escola com a instituição militar.

Havia, na escola, uma estrutura hierárquica muito bem definida, em que era visível o controle dos superiores aos seus subordinados, apoiados em normas escritas, cujos sujeitos envolvidos teriam que cumprir. Além do mais, o fato de a escola ter funcionado no mesmo espaço em que funcionou também uma instituição militar, não deixou a escola isenta das investidas dos oficiais militares em sua rotina, revelando, assim, uma relação de dominação que transcendeu o espaço escolar.

Em relação à atuação política e as relações dos sujeitos sociais no espaço escolar, constatamos que houve uma ínfima atuação política das professoras nos espaços de embates político-ideológicos, como os sindicatos e associações. Muitos professores se afastaram desses movimentos movidos pelo medo de represálias, voltando a sua atenção para o emprego que eles “tinham a zelar”. Acreditamos que, a despeito da doutrinação ideológica durante os tempos de ditadura, as lembranças das professoras entrevistadas, durante tanto tempo confinadas ao silêncio, permaneceram vivas. Medo, controle, cerceamento são palavras que ilustraram os depoimentos dos atores da pesquisa e caracterizam a atmosfera do contexto. A grande habilidade do Regime consistiu em incutir nas pessoas, em geral, um sentimento de insegurança e vigilância constante, que funcionava como inibidor de movimentações contrárias mais exacerbadas, e isso ficou bem evidente na escola pesquisada. As ações dos oficiais militares, junto à rotina da escola, não fugiram à análise weberiana, segundo a qual a ação racional é orientada por um fim determinado. O comportamento desses sujeitos objetivava alcançar determinados resultados que faziam parte de suas expectativas e que foram perseguidos de maneira racional, de modo que os mesmos lançaram mão dos diversos instrumentos dos quais dispunham na época. A vigilância à rotina da escola foi um exemplo disso.

Enfim, nesta pesquisa, o professor da rede pública teve um papel de destaque: é dele a voz principal que se fez ouvir neste trabalho. Assim, ao recorrermos às memórias de professores, não nos preocupamos em classificá-las em falsas ou verdadeiras, mas acreditamos que elas são significativas e constituem uma via de acesso a um tempo vivido pelo seu portador. Concluímos esperando contribuir com esta investigação para o entendimento da dinâmica das relações sociais de poder no interior da escola pública e para a descoberta de caminhos que apontem para a construção de uma prática gestora e pedagógica efetivamente democrática como condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade igualmente democrática, sem desconsiderar o que as memórias têm a nos dizer. Afinal, “na mistura, é a memória que dita e a história que escreve” (NORA, 1993, p. 24).

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil**. 1964-1984. São Paulo: EDUSC, 2005.

BRASIL. Legislação Educacional Brasileira. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-por-assunto/educacao-teste/educacao#basico>. Acesso em: 20 de junho/ 2011.

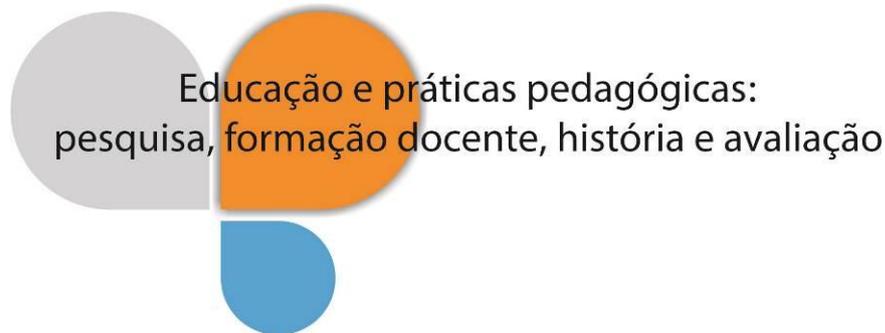
BRASIL. Exército Brasileiro. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/web/ingresso/tiro-de-guerra>. Acesso em: julho 2011.

BREJON, Moysés. **Formação de administradores escolares**. In. TEIXEIRA *et al.* Administração escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: [s.ed.], 1968.

CASTRO, Magali de. Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu. V. I, 1994. 325f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.



LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, *In: Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Maria R.T. (Orgs.) **Política e trabalho na escola, administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/agosto, 1996.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos**. Belo Horizonte: UFMG Ed., 2003.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1982

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANDER, Benno. **Administração escolar no Brasil**. São Paulo: Líber Livro, 2007.

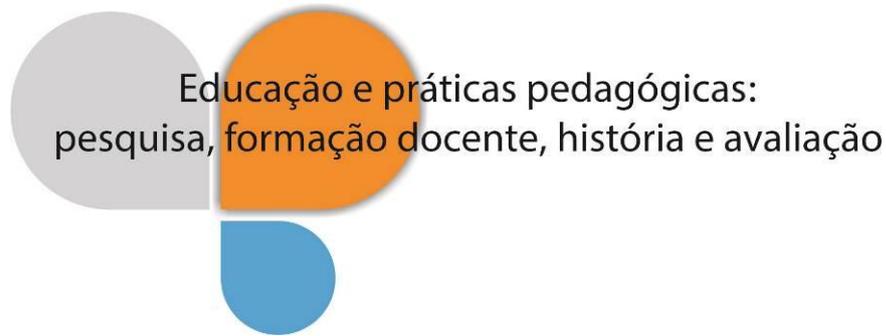
TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Natureza e função da administração escolar. *In: TEIXEIRA, Anísio Spíndola, et. al. Administração escolar*. Salvador, ANPAE, 1968, p. 9-17.

TRAGTEMBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez, Ano VII, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. v. 1. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

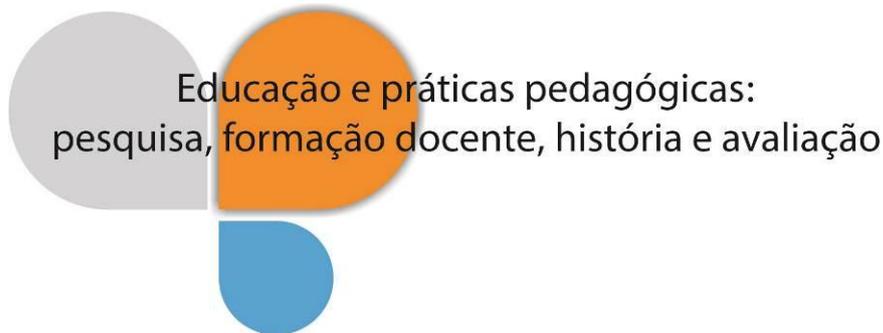
WEBER, Max. **Economia e sociedade**. v. 2. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.



WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.



A NARRATIVIDADE DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FORMAL PIAUIENSE, ENTRE OS ANOS DE 1930-1960

Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco
kennedyfranco@hotmail.com
Universidade Estadual do Piauí - UEPI

A narração é uma forma artesanal de comunicação [...] o passado revelado desse modo não é o antecedente do presente, é a sua fonte [...] Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido [...] A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos [...] o narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experientes no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tira segredos e lições que estavam dentro das coisas, faz uma sopa deliciosa das pedras do chão, como no conto da Carochinha. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana.

Ecléa Bosi (1994, p.88-90)

Para uma melhor contextualização acerca de nossa investigação histórica sobre as narrativas do processo de escolarização formal piauiense, entre os anos de 1930-60, faz-se necessário uma reflexão breve sobre a própria emergência histórica do pós-30 brasileiro. Neste sentido, a oralidade e sua interlocução com fontes diversas como (Jornais de Época, Mensagens Governamentais, Livros Didáticos, Dados Estatísticos do I.B.G.E, Leis e Decretos) foram recursos essenciais, pois o cruzamento de informações acrescentou em muito a elucidação de muitas questões.

O caminho escolhido para o traquejo dos relatos orais gerou uma forte inquietação, visto que o desejo maior de nossa metodologia, era não querer dar voz aos entrevistados, mas focá-los à luz da pesquisa durante a narração histórica, levando em consideração a voz e o sentimento de cada um para que fossem externadas suas singulares e inéditas experiências sobre a cultura escolar

piauiense. Para tanto, haveria de tentar-se não aplicar indutivamente suas falas ao corpo do texto como simples citação; cada relato narrado é uma experiência histórica singular e sócio-cultural acerca da escola pública no Estado do Piauí.

Sobre o processo de narração, Walter Benjamin (1994, p.198), afirmava que:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são aquelas que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.

A História da Educação Piauiense vive nas memórias dos professores; mestres que dia a dia debatem-se com as adversidades, angústias e vitórias do processo ensino-aprendizagem. Eles enfrentaram desafios em seus contextos específicos que, para muitos, nem mesmo preparados estavam. Tendo em vista esta experiência coletiva que se fez e refez, coloca-se a necessidade de ouvirmos seus inéditos depoimentos.

Acerca das gravações, utilizamos o referencial de Paul Thompson (1992), Antônio Torres Montenegro (1992). Buscamos interferir o mínimo possível ao longo dos depoimentos; iniciávamos sempre fazendo uma regressão pessoal do depoente à suas origens paternas e maternas e, seguindo a linha de vida dos mesmos, procurávamos trilhar as pegadas sobre a relação dele com a questão educacional; em tese, as histórias de vida se confundiam com a própria emergência historiográfica das escolas.

O momento das entrevistas foi cercado de pura magia e beleza, os depoimentos, as gravações, a transcrição apenas apontam a verdadeira catarse em ebulição no momento das falas, que não eram apenas falas, eram gestos, expressões faciais, mãos inquietas, trêmulas, suadas e frias, lágrimas, sorrisos e silêncios, onde a subjetividade e a emoção ocupam o lugar da objetividade e da razão.

Avassaladoramente somos reportados ao universo do cotidiano escolar, imaginando aquelas informações relatadas em seu próprio movimento e, em determinados momentos era preciso parar, respirar, tomar água, café para, recomposta a energia, reiniciarmos. Idosos sensíveis por suas vidas e estado de saúde, alguns tinham dificuldades e o ritmo era determinado pelos entrevistados e, nestas pausas, o inesperado aconteceu: foram revelações ao pé do ouvido gerando conexões com novas informações, indícios e vestígios da memória. A lembrança é um mistério inesperado e cheio de detalhes.

Para Ginzburg (1989, p.144-145) são nestes detalhes que o desenrolar histórico se desvela em sua profundidade. Para ele é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e os indícios imperceptíveis para a maioria.

O ato de lembrar e re-lembrar é como um baú de mistérios, como um poço sem fundo nunca se chegando ao final e nem ao conhecimento total, tornando o momento do rememorar como algo inesperado.

Conquistar a confiança, transmitir segurança e, ainda ser receptáculo das informações dos depoentes, é uma atividade laboriosa, tendo em vista o ferver de informações sobre um tempo vivido e “esquecido” ao mesmo tempo pela memória e, agora trazido à tona pelas reminiscências. Para tanto foram necessárias leituras sobre a época, sobre o contato com outras fontes como área de conexões entre uma lembrança e outra, isso sem falar que, também enquanto sujeito, estamos integrados em um outro fazer histórico-social.

Bosi (1994, p.75, 82, 83), comenta ainda que:

Integrados em nossa geração, vivendo experiências que enriquecem a idade madura, dia virá em que as pessoas que pensam como nós irão se ausentando, até que poucas, bem poucas ficarão para testemunhar nosso estilo de vida e pensamento. Os jovens nos olharão com estranheza, curiosidade; nossos valores mais caros lhes parecerão dissonantes e eles encontrarão em nós aquele olhar desgarrado com que, às vezes, os velhos olham sem ver, buscando amparo em coisas distantes e ausentes [...] um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual.

Tudo isso deve permear todo e qualquer trabalho que opte pelo relato oral de vida como ferramenta de investigação histórica. A consideração maior paira no fato de nossa investigação histórica, nossa narrativa, foi fomentada pelas lições da etnografia, onde as práticas e as representações educativas norteiam a emergência desta historiografia, melhor que falar, escrever ou comentar os relatos orais, é ouvir através do recurso narrativo os relatos daqueles que viram e ouviram o nascimento de uma nova cultura escolar no Piauí.

A proclamação da República no Brasil foi por muitos, considerada um marco de modernidade, trazendo “mudanças” significativas para a sociedade. As “mudanças” ocorridas durante o período republicano foram de ordem econômica, social, política e cultural, que se caracterizam mais como reformas sociais, pois na esfera econômica, por exemplo, prevalece o modelo agrário-exportador dependente, característica esta alterada somente a partir da década de 1930.

No campo educacional esfera que compõe o fazer social, também podemos observar mudanças, pelo menos no âmbito legal com a pretensão de democratização do ensino público primário e o repensar da própria formação docente.

Nesse sentido, Sérgio Celani Leite (1999, p. 27) afirma que:

Confrontando setores antagônicos, como o agrário exportador versus urbano-industrial, a República Velha pretendeu a inserção do Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo.

A “República Educadora” estabeleceu a escolarização como a alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um novo projeto de vida [...]



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

Sobre tal dinâmica no Estado do Piauí, Maria do Amparo Borges Ferro (1996, p. 35) coloca que:

Nesta conjuntura geral, o setor educacional como parte constitutiva desta totalidade, influenciando e recebendo influencia do todo, também se apresenta como um momento de ebulição e inquietação. O período em estudo foi fértil, e estudantes e intelectuais, formal e informalmente, discutiam a educação. Aconteceram debates sobre o assunto e campanhas públicas foram organizadas. [...] Uma das bandeiras de luta dos republicanos era a democratização da educação, com incremento das ofertas de oportunidades educacionais.

Assim, os grandes “entraves” ao desenvolvimento brasileiro passaram por constantes e intensas discussões, e entre eles o processo de escolarização formal.

Fazia-se urgente que as pessoas tivessem um estudo mais avançado, principalmente no que concernia à escrita, ao cálculo e a leitura, porque estes instrumentos de eram importantes como uma forma de adequação ao que era exigido naquele momento, até mesmo para poder desempenhar funções que a modernidade exigia.

Entretanto, perdurou um dualismo educacional, onde ao mesmo tempo observamos um enorme contingente de analfabetos e o desenvolvimento industrial ainda tímido que o país atravessava, eram problemas crônicos existentes no início do século XX.

Com o começo da República, segundo Pedro Vilarinho Castelo Branco (1996, p.58):

[...] novas perspectivas sociais que surgiam com o crescimento econômico e a urbanização tornam-se campo fértil para idéias novas que iam de encontro às concepções tradicionais e conservadoras. Essas novas correntes de pensamento queriam, entre outras coisas, implantar uma nova postura perante a educação da mulher, visando não à emancipação feminina mas a dar a elas melhor preparo para que pudessem exercer com mais competência suas funções de esposa e mãe.

A pressão por um investimento mais sistemático em educação era justificada pelo atraso brasileiro frente aos países mais ricos.

A ideia do progresso impregnava os discursos de uma forma geral. A comparação com os outros países não favorecia uma boa imagem do Brasil. A Educação Escolar no Piauí e nas cidades de Teresina e Esperantina, em particular, era realizada dentro do espaço doméstico das abastadas e tradicionais famílias, onde se possibilitava às mulheres algumas noções básicas das primeiras letras, da escrita e de cálculos elementares, entre outros poucos ensinamentos que eram a elas fornecidos por meio de aulas particulares.

A este respeito, a narrativa da professora Isabel Rosina de Oliveira, diz o seguinte:

[...] Comecei a estudar com dois anos de idade, eu não tinha idade mas eu chorava. [...] ai ele deixava eu ir. Depois veio outro professor, mas ai eu já tava grandinha, o professor era particular e muito carrasco [...] era o professor Raimundo, depois veio meu professor, esse era bom, o professor Nonato ele era cearense, então eu larguei de estudar com ele, eu já tinha 12 anos. Ele foi transportado para a Boa Vista do Morro, depois veio a Maria José, mas ela era muito analfabeta, oh meu Deus!!! Ela custou muito a sair daqui, eu tinha 15 anos nesta data.

As aula eram ali pertinho do Miguel Cará, em uma casa lá, então depois fizeram esse grupo ai [...]

Com a professora Maria José eu estudei até a 3ª série, eu tinha talvez uns 14 anos...

Ela ensinava assim: adoidado, era uma coisa assim misturada, ela ensinava os analfabetos e ia até a 4ª série, tudo misturado, tinha livro, mas [...] então eu mudei para outro professor particular [...]

Queiroz (1998, p.72) nos relata que:

As condições da instrução pública não se alteraram substancialmente do Império para a República – tanto do ponto de vista material, como no que concerne às interferências políticas no exercício da profissão de professor. [...] professores semi-analfabetos; concursos em geral fraudulentos; ordenados miseráveis e freqüentemente atrasados; inexistência de prédios escolares e de verba suficiente para o aluguel de salas de aulas; perseguições políticas exercidas pelos inspetores escolares; inexistência de material didático; exonerações e substituições devidas unicamente a critérios da política partidária. Não é possível deixar de referir-se à incipiente urbanização, às distâncias a percorrer pelos alunos até alcançar a aula primária e à própria condição das crianças, doentias, maltrapilhas, descalças e sem livros', segundo uma das descrições do período.

A partir do primeiro decênio do século XX a ação da Escola Normal Oficial traz mudanças significativas para a educação piauiense. O Ensino Normal oficial vai aparecer no Piauí, tanto no interior quanto na Capital, entre os anos de 1910 a 1930, Teresina, Parnaíba e Floriano, respectivamente, quando as normalistas passam a substituir os professores leigos aumentando significativamente a quantidade de professoras na rede oficial de ensino, no entanto, é necessário destacar que permanece presente ainda, a figura do mestre-escola e do professor leigo.

Queiroz (1998, p.73), acerca disso, aponta que:

Com a saída da primeira turma da Escola Normal Oficial, em 1912, tem início a progressiva substituição dos professores primários do sexo masculino pelas normalistas, num movimento que vai culminar com a total destinação do ensino primário à ação da mulher.

A Escola Normal Oficial e sua estrutura curricular contribuíram fortemente para a feminização do magistério piauiense. Buscando atender a uma necessidade do próprio Estado, no que se refere à incorporação das normalistas à rede oficial de ensino, entre 1910 e 1930, em substituição aos professores leigos, momento em que o Estado assume uma posição de responsabilidade maior pelo ensino público.

Portanto podemos concluir que após a saída da primeira turma da Escola Normal Oficial, em 1912, os professores do sexo masculino vão sendo substituídos pelas recém formadas normalistas, num processo que culminaria com a feminização do ensino primário piauiense.

A Escola Normal era tida em alto conceito pela sociedade piauiense, cujas famílias mais representativas do ponto de vista econômico e social, se empenhavam em matricular suas filhas. De 1910, ano da instalação da Escola Normal Oficial, até 1922, quando se processa a reestruturação do Ensino Normal, decorrente do Regulamento Geral do Ensino, foram diplomados 91 professores. As

primeiras turmas concluíram o curso em 1912 e 1913, obedecendo ao currículo de três anos para conclusão do curso.

Ao longo de nossa investigação no Arquivo Público, localizamos o seguinte no Relatório da Instrução Pública do Piauí:

[...] E tudo isso se deve à instituição da Escola Normal – matriz que é de todo o ensino primário. Ainda mais: foi ela o fator único da cultura intelectual feminina no Piauí, onde se limitavam os estudos da mulher à má aprendizagem das primeiras letras, ou curso primário.

Dos 91 professores formados, apenas um era do sexo masculino, tratava-se do professor Felismino Weser, e todos os outros eram do sexo feminino o que tornava evidente o preconceito discriminatório com relação ao magistério piauiense, que deveria ser exercido preferencialmente pela mulher.

Este modelo de ensino era inspirado nos exemplos norte-americano e europeu, onde no ensino primário a participação feminina era preponderante. Anísio de Brito, em trabalho publicado em 1922, nos diz que:

A preeminência, hoje, da mulher no magistério primário é proclamado pelos maiores sábios. O eminente pedagogo italiano André Angiulli, apoiado em Renam, diz que a educação sem o concurso da mulher é impossível. (BRITO,1922, pp. 62/63).

Para assegurar que o ensino primário chegasse também ao interior do Estado, haja vista que as professoras que residiam em Teresina não se interessavam em deixar a capital pelo interior, o Governo do Estado compromete-se com os líderes municipais em resguardar a matrícula das candidatas que fossem indicadas pelos municípios, contanto que os ditos municípios se comprometessem em custear todas as despesas com as futuras professoras, e após a conclusão do curso, as professoras regressariam para levar a educação às crianças dos seus respectivos municípios.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

A instrução primária, que cumpre religiosamente difundir por todo o povo, depende essencialmente de professores habilitados e dedicados que não é fácil encontrar para as localidades centrais com a parca remuneração que o Estado lhes oferece; e por outro lado, os pais pobres, que residem no interior; longe da sede das vilas e cidades, não podem dar aos filhos esse precioso benefício. (FREITAS, 1988, p.91).

Claramente evidencia-se que mesmo com o esforço do poder público, desejoso em expandir o ensino primário piauiense, na Cultura para todo o Estado, somente a Escola Normal Oficial, não tinha condições de suprir a necessidade de capacitar todas as normalistas do Estado, para tanto foram criadas outras Escolas Normais no Piauí.

Sabemos, no entanto, que a Escola Normal Oficial é referência no Estado servindo como modelo para a criação das escolas normais de Parnaíba em 1928, de Floriano em 1930 e a do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Teresina), em 1931.

Para uma melhor caracterização da emergência histórica da Escola Normal de Parnaíba faz-se necessário um breve comentário acerca do contexto histórico que perpassa todo o processo que gesta a dinâmica política, social e econômica da cidade de Parnaíba.

O Município está situado na microrregião do litoral piauiense, compreendendo uma vasta área de influência, considerada a segunda maior cidade do Estado do Piauí, Parnaíba ocupou lugar destacado no plano econômico piauiense, não só do ponto de vista geográfico, mas também econômico político e social. Estes elementos contundentemente favoreceram o campo educacional da cidade.

A este respeito, Lopes (2001, p.80), expressa que:

A interiorização da formação de professoras teve, contudo, que esperar até 1927 sendo iniciativa não do Governo Estadual, mas de um município que procurava se modernizar: Parnaíba. Município onde o extrativismo vegetal havia proporcionado o surgimento de uma burguesia comercial ligada principalmente às exportações e importações. Burguesia esta que procurou realizar uma ação eficaz no que considerava importante para a expansão de seus interesses econômicos: modernização da cidade com

estradas, instrução e urbanização. [...] Parnaíba, na década de 1920, tornou-se a cidade do Piauí onde mais inovações ocorreram em educação. A municipalidade e a elite comercial, empenhadas em modernizar a cidade, realizaram uma série de ações na área educacional.

Todos esses aspectos são importantes em nossa análise para melhor delinear o papel desempenhado pelo projeto de modernidade, imbricado pelas municipalidades socioeconômicas, ativamente desenvolvidas ao longo do século XX no estado do Piauí, e de maneira especial no pós-1930.

Lopes (2001, p.83), argumenta ainda que:

[...] Do movimento de modernização da instrução resultaram, a partir de 1922, a criação do Grupo Escolar Miranda Osório, a remodelação e ampliação da rede escolar da cidade, a vinda do professor paulista Luiz Galhanone para dirigir a reforma da instrução municipal e a implantação do Ginásio e da Escola Normal. A última criada para responder à necessidade de pessoal qualificado para a expansão do ensino primário modernizado na região.

Assim é possível compreendermos a emergência histórica de criação da Escola Normal de Parnaíba, atrelada aos processos que primavam por uma modernização, re-elaborando e/ou ampliando setores estratégicos do tecido social, incrementando o potencial desenvolvimentista urbano das emergentes elites em ascensão no contexto piauiense, assim como dinamizando os setores básicos de ofertas de serviços à população, com construção de estradas para um melhor fluxo de pessoas e mercadorias, dos sistemas urbano, de saúde e educativo.

Segundo Maria da Penha Fonte e Silva (1985), a Escola Normal de Parnaíba, na sua fase de fundação, assim se apresenta:

Em 11 de julho de 1927, foi fundada com o nome Escola Normal de Parnaíba, juntamente com o Ginásio Parnaibano, funcionando no bonito prédio da atual “Unidade Escolar Miranda Osório” localizado no início da Rua Grande, depois Rua Afonso Viseu, mais tarde Avenida João Pessoa, hoje (a importante) Avenida Presidente Vargas. A fundação dos dois Estabelecimentos em Ensino Médio, ou seja, de Ensino Secundário em nossa terra já era necessária e, foi fruto do grande idealismo de um pugilo de homens, que tudo fazia pelo engrandecimento e pela pujança da terra-berço, e, ambos funcionando juntos eram



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

voltados para a formação da Juventude naquela década tão carente de formação cultural.

E foram fundadores, pioneiros, superando todos os obstáculos, num grande rasgo de vontade forte e de idealismo os seguintes vultos: - José Pires de Lima Rebelo - o grande arauto, o grande batalhador, em suma - o paladino da instrução - Mirocles Campos Veras - cheio de amor pela terra-berço, pela grandeza da cidade - José Narciso da Rocha Filho - o Intendente Municipal de larga visão - Luiz Galhanoni, o ditador, o mestre paulista - Ademon Gonçalves Neves, o lente de inglês, o musicista de fina sensibilidade.

O reconhecimento e a regulamentação do Curso Normal, se deu logo em 1928.

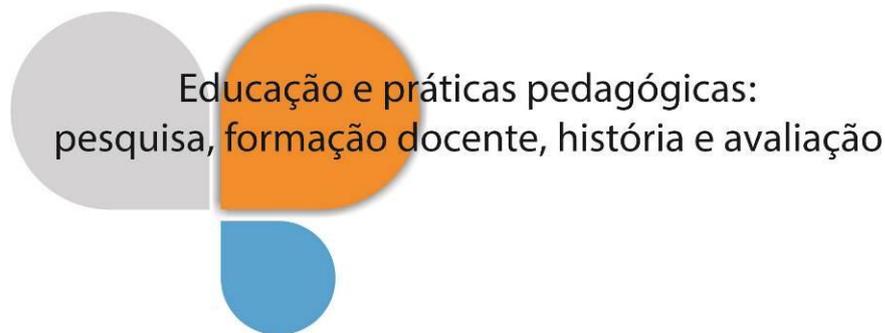
A Escola Normal, portanto emerge deste processo. A este respeito é salutar mencionarmos ainda que a mesma foi equiparada à escola Normal de Teresina por força da Lei Nº 1196.

Por conseguinte, todo este processo é resultante da tentativa de interiorização do ensino normal, almejando a possibilidade da presença por todas as municipalidades do Estado, da professora normalista, tendo em vista ainda a insuficiência da escola normal da capital em não atender a toda a demanda e das próprias dificuldades das pretensas alunas em deslocarem-se para Teresina a fim de tornarem-se normalistas.

A Escola Normal de Parnaíba, assim com a de Floriano são, pois a tentativa de interiorização da ação formativa docente para atender às escolas primárias por todo o Estado do Piauí. Tal perspectiva é presente nas próprias falas governamentais, onde em 1926, o então governador João de Deus Pires Leal comenta que: “a instrução publica até 1926 era, como sabeis, ministrada quasi que sómente na capital. Em 1927, porém, o governo municipal de Parnahyba deu-lhe um grande impulso alli.”.⁶

O incremento empreitado pelas elites de Parnaíba, no processo de estruturação da escola normal, foi o pontapé inicial que culminaria no processo de

⁶ PIAUHY, Governador (João de Deus Pires Leal). Mensagem Governamental apresentada à Câmara Legislativa do Estado do Piauí a 1ª de julho de 1929, pelo Governador, Exmo. Sr. Dr. João de Deus Pires Leal. Teresina, Imprensa Oficial.(p.61).



interiorização da ação formativa de normalistas, embora devamos ainda salientarmos que a Escola Normal pertencia a rede privada de ensino, tendo porém em 21 de novembro de 1959, processo esse observado também em Floriano.

Neste sentido, Lopes (2001, p.89-90), afirma que:

Floriano, assim como Parnaíba ao norte, era o mais importante centro comercial do centro-sul do Piauí. Sua economia baseava-se, essencialmente, na exportação de produtos do extrativismo (principalmente borracha de maniçoba, cera de carnaúba e côco de babaçu). Essa condição fazia com que Floriano tivesse estreito relacionamento comercial com Parnaíba, que foi fator desencadeador da mobilização em torno da implantação de seu Liceu e de sua Escola Normal.

Embora a cidade de Floriano estivesse situada na região do estado com menor número de professoras normalistas atuando nas escolas públicas existentes, até a implantação da Escola Normal de Parnaíba não havia sido cogitada ainda a criação de curso normal naquela cidade.

[...] Em 1929, foi iniciado o movimento em torno da criação, nos moldes do de Parnaíba, do Ginásio e da Escola Normal de Floriano.

Vale ainda ressaltar que a Escola Normal de Floriano é equiparada à Escola Normal de Teresina, por força do Decreto Lei Nº 1.247. A este respeito o trecho deste Decreto, pontua que:

[...] Considerando que a Escola Normal de Floriano, pela sua localização em um ponto de Estado que é como um entreposto comercial, intelectual e social, é de grande eficiência, porquanto nella poderão se titular professoras filhas dos municípios do Sul do estado;

Considerando que, nestas condições, fazendo a equiparação à escola Normal desta Capital, da Escola Normal de Floriano, ficará resolvido, ao menos em parte, problemas da instrução no Sul do Estado.⁷

Estas ideias são marcantes para o entendimento da emergência histórica das escolas normais do interior do Estado do Piauí, e conotam mais claramente o projeto histórico-educativo iniciado a partir de então.

⁷ PIAUHY. Leis e Decretos do Estado do Piauí, 1931.

Com o intuito claro de sanar as dificuldades de acesso e formação de normalistas para o atendimento da demanda do Estado e das dificuldades de acesso e locomoção para a Escola Normal de Teresina, e ainda, da relutância das normalistas uma vez tendo se formado na escola da capital, em dirigirem-se para as mais distantes municipalidades do Norte e do Sul do Estado, a Escola Normal de Parnaíba e a Escola Normal de Floriano, surgem com o intuito de sanar tais dificuldades, possibilitando dessa maneira a criação de uma alternativa para a problemática do ensino primário ofertado por professoras normalistas e não leigas, como se verifica por todo o Estado.

É necessário ainda, salientarmos neste processo, a emergência do ensino normal confessional desenvolvida pela Escola Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Estes são elementos que no processo de constituição do Ensino Normal e do Ensino Primário do pós-1930, com o Estado assumindo de fato o gerenciamento da oferta destes serviços educacionais de cunho público e gratuito, inclusive com a consolidação do Ministério da Educação, irão nos proporcionar no Piauí, novas reflexões acerca da memória e da cultura histórico-educativa por nós pesquisada.

A formação e a prática docente das professoras não poderia ser compreendida, nesta pesquisa, sem uma necessária reflexão sobre a própria espacialidade, para onde as mesmas eram formadas, o *lócus* da ação pedagógica das normalistas, ou seja, o espaço do Ensino Primário. A preocupação com a formação docente estava atrelada à necessidade de mão-de-obra preparada para tal fim.

O empreendimento do Ensino Primário justifica a necessidade de investimentos governamentais para a formação das normalistas. O projeto de qualificação docente, antes de qualquer coisa, era voltado necessariamente para a prática docente primária, ou ainda, resultando no que se poderia qualificar de um direito público de educação, no que concerne a um 'padrão de cidadania

educacional', fruto da relação dos sujeitos políticos que se confrontaram no campo de decisão a educação, a partir de 1930.

No pós-1930 novas exigências e necessidades são colocadas como forma de intervenção do Estado em vários setores da sociedade, dentre eles a Educação, tendo clareza que não era mais possível continuar com a mesma política da República Velha, que se eximia completamente em relação ao ensino primário e profissional.

Nesse sentido o Regulamento de 1933, no que se referia à orientação do ensino, ordenava que os processos educativos fossem práticos e concretos e que promovessem a integração da criança ao meio físico e social, para isso, recomendavam a utilização do método intuitivo das conquistas da Escola Nova. A demanda social pela ampliação ou a expansão do Ensino Primário é um dos elementos que norteia o projeto de modernidade piauiense.

Podemos averiguar mais claramente tal perspectiva à medida, por exemplo, em que analisamos a Reforma do Ensino Primário de 1933, em seu artigo 197, onde o Ensino Primário tinha a responsabilidade de capacitar o educando para a vida social com uma função qualquer, contanto que economicamente produtiva. Tal averiguação melhor se percebe, quando fazemos um balanço quantitativo e qualitativo do corpo docente por todo o Estado do Piauí, nos dez primeiros anos decorridos, logo após reforma do Ensino Primário em 1933.

O ano de 1942, é extremamente significativo, pois, embora decorridos trinta anos de formação da primeira turma da escola normal oficial e depois de mais de uma década das outras escolas normais piauienses terem sido criadas, o quadro da formação de educadores normalistas, ainda é preocupante em todo o Estado.

É pertinente ainda, salientarmos que, a partir da análise dos dados acima, e relacionando-os a emergência histórica das escolas Normais de Teresina, Parnaíba e Floriano, abordados ao longo desta pesquisa, o percentual de professores normalistas é em relação as municipalidades, insipiente. Sendo que em alguns

Municípios observamos a ausência de professoras normalistas, como o caso do município de Gilbués, Parnaíba, Santa Filomena e Socorro, enquanto em Teresina, observamos a presença de 174 professoras normalistas, em Parnaíba 60, em Floriano 29, o que conota claramente o desenvolvimento desigual e combinado do processo histórico-educativo no Estado do Piauí.

A preocupação com estradas e escolas tornar-se corriqueiras e o Ensino Primário Rural apareceu também como uma preocupação central, principalmente no referente ao Ensino Público Primário Rural, cuja expressão maior de ensino eram os mestres-escolas.

Os mestres-escolas que simbolizavam uma fase anterior às inovações do ensino na região, em uma época onde tudo era de difícil acesso, principalmente nas regiões distantes dos povoados, fazendas e sítios, gradativamente foram sendo substituídos pelas professoras e professores do Governo.

Todo este processo foi, como já citamos, gradual e heterogêneo, tendo suas especificidades, variando de Região, Estado e/ou Município.

Em Esperantina, por exemplo, a dinâmica educativa, até o início da década de 1930, era incipiente, tendo como alternativa para a ausência de uma política pública direcionada ao serviço educativo a figura do mestre-escola, que também era peça rara, disputados pelas famílias para assumirem a responsabilidade pela educação de seus filhos e netos.

Antônio Sampaio Pereira (1996, p. 16, 21), sobre estes mestres nos relata:

[...] aqui no Retiro, figuravam eles, tanto quanto pode figurar um magnífico reitor de qualquer universidade dos dias hodiernos. E, dentro das limitações do possível, é bem provável que ambos fossem mais necessários do que um magnífico reitor, dado a correria dos que hoje em dia disputam de maneira infrene as minguadas reitorias, e a escassez de mestre-escola, naquele tempo [...] naquele tempo, um mestre era um verdadeiro achado e quem tivesse a sorte de ter um à mão, nunca ousava desgosta-lo, nem que fosse por força de um motivo forte. Ao mestre dava-se **carta branca** e, contrariá-lo com a supressão de tais prerrogativas, seria uma temeridade.

Em entrevista com a professora Patrocínio Fortes, rememorando sua infância, ela afirma que também foi educada por um mestre-escola. Relata que era mesmo difícil encontrar um disponível, dizendo que naquela época em sua região, era necessário que o mestre-escola seu professor se revezasse seis meses no Bananal de Baixo e outros seis meses no Bananal de Cima, para poder escolarizar as pessoas das duas localidades.

A figura do mestre-escola apesar de presente também no espaço urbano de Esperantina, era bem mais freqüente na zona rural, onde iam “disarnando” a garotada da forma como fosse possível e na maioria das vezes com métodos que para nós hoje parecem esdrúxulos, mas que se contextualizados à dinâmica espaço-temporal específica é plenamente compreensiva.

Métodos “violentos” e “autoritários” típicos da chamada “pedagogia do terror”, Pereira (1996, p. 25), assim comenta:

[...] E se o sujeito era mesmo **tapado**, sendo incapaz de **resolver direito** a lição de leitura e a escrita, Mestre Belarmino⁸ punha-o de quatro-pés no meio da sala, a fim de ser cavalgado por um discípulo **mais aberto**, que o **esporeava** com os calcanhares nos vazios, mostrando aos outros a quem passava, que o pobre coitado era mesmo burro.

Some-se a este exemplo, puxadas de orelhas, palmatórias de fazer “molhar as calças”, ficar de joelhos em cima de milho e no sol, entre outros eram uma constante.

A figura da professora leiga, nesse âmbito manifesta-se como uma fase intermediária ao processo de institucionalização do ensino, tendo em vista, as gritantes dificuldades de múltiplas ordens em de fato, democratizar o ensino primário e, ao mesmo tempo, este sistema de ensino ter como docente a professora normalista.

É preciso ainda, destacarmos a permanência da figura da professora leiga perpetua-se para além das expectativas oficiais. O fato é que a realidade

⁸ “Mestre Belarmino Bola-de-Ouro, professor que desfrutava o privilégio de ser um grande **disarnador de minino**, destacando-se e sendo preferido, mais pela fama de ser um mestre carrasco, do que pela sapiência, propriamente dita.” (PEREIRA, 1996, p. 16).

educacional brasileira e em especial a piauiense, atrelada às sérias dificuldades socioeconômicas e políticas, reafirmam a necessidade da docência em nível primário da figura da educadora leiga.

A título de esclarecimentos, vale explicarmos um pouco a manifestação desta atividade docente. A professora leiga, era aquela que em geral havia tido a oportunidade de ser educada ou por um mestre-escola, ou ainda por ter estudado nas emergentes escolas públicas primárias agrupadas e singulares que por todo o Estado do Piauí, nos principais núcleos populacionais, gradativamente, ao tempo em que objetivavam a institucionalização da Norma Culta da Língua, com uma rede de ensino uniformizada, buscava gerar uma nova cultura popular. Sendo alunas destas escolas, com professoras normalistas, estas alunas-professoras improvissadas, contribuíram profundamente para o projeto de expansão do sistema de ensino público primário ao exercerem o ofício da docência nas chamadas escolas isoladas rurais.

Somente a partir da década de 1930 é que a cidade de Esperantina, tomada por nós como exemplo, tem sua primeira professora Normalista, a professora Maria de Jesus. Vale lembrar que a Escola Normal, na Republica Velha foi para o Brasil uma verdadeira oficina de formação de professores, que abasteciam cultural e tecnicamente os grupos escolares e as escolas isoladas.

A professora Maria de Jesus, formada pela Escola Normal de Teresina, foi a primeira professora Normalista a lecionar na Vila Boa Esperança, hoje Esperantina, sendo também diretora da Escola Agrupada David Caldas que foi a primeira Escola Pública Primária construída nesta cidade. Dona Maria de Jesus, como se observa nos relatos, foi a inspiração de muitas outras professoras que trabalharam nas escolas isoladas rurais de Esperantina. Estes elementos acrescentaram ainda mais o balanço da história e da memória da Educação do povo piauiense.

O populismo educacional de Vargas e a Segunda República democratizaram tardiamente o acesso aos serviços educacionais, deformando o método e rebaixando a qualidade. Foi ensinado ao povo o caminho da escola, mas não foi

oferecida uma verdadeira escola; podendo-se perceber claramente esta deficiência nos relatos, quando as professoras depoentes comentam a forma como se tornavam professoras, a estrutura das salas de aula e comentam sobre os recursos didáticos disponíveis.

Segundo a professora Pinheira:

Vivíamos do trabalho de Papai, por vezes trabalhávamos em uma coisa ou outra para poder nos vestir, porque ele era gente pobre, não podia dá tudo, então a gente ia trabalhando assim numa coisinha que ia aparecendo, foi nesse tempo, que eu me empreguei na Escola David Caldas, passei uns anos lá, neste tempo a professora era Maria de Jesus de Carvalho de Amorim, que era de seu Joaquim Batista.

Isso era em 1939 para 1940, eu passei lá alguns anos trabalhando como zeladora, o Compadre Diniz me chamou e perguntou se eu queria o emprego, aí eu disse que sim ao compadre, pois papai era pobre e a gente precisava trabalhar, então ele me deu o emprego e eu fiquei trabalhando lá.

No David Caldas eram professores: Maria de Jesus, a Comadre Rosinha, Maria Luiza Teles, e uma sobrinha do Padre Alencar, tudo muito amiga, era uma coisa demais, todas comigo.

Em 1939, quando comecei a trabalhar, só havia estudado o quarto ano, era o que tinha aqui em Esperantina, eu estudei com a professora Maria de Jesus, ela foi a nossa professora, foi uma amiga muito exemplar, graças a Deus ela era muito boa com nós, com todos lá em casa ela se dava.

Eu trabalhei esses anos lá no David Caldas, então faltou uma professora na Malhada do Meio, ela faleceu, era a professora Maria Isabel, nesse tempo o Compadre Diniz me chama, eu era mocinha ainda, tinha uns 18 anos, ai ele me chamou e perguntou se eu queria ir para a Malhada do Meio, porque eu ganharia mais, eu disse que queria, pois já tinha alguém da minha família por lá, fui e lá passei dez anos.

Isso foi em 1943, quando eu cheguei lá, na escola Isolada de Malhada do Meio, fiquei lecionando em uma casinha de palha, com uma sala grande, tinha aqueles banco grandes compridos, uma mesa muito grande, uma lousa da outra professora, um quartinho de botar as coisas da escola e um depósito, uma casinha muito simples, com paredes de barro e piso bruto bem aterradinho, tinham muitos alunos, eu não me lembro a média de alunos, mas eu tinha muitos, assim uns 40, mas mulheres do que homens.

Eu ensinava até o 4º ano, os alunos eram tudo juntos, eu fazia a divisão de 1ª, 2ª e 3ª, mas que lecionava tudo junto porque não tinha onde eu colocasse, tinha uma mesa muito grande, aí eu botava uma parte para escrever e a outra parte eu botava para ensinar as lições, quando aqueles terminavam, eu já estava botando os outros.

Às vezes quando eu ia passar as férias em Teresina eu ia na Secretaria de Educação e pedia material, tinha pessoas amigas lá, ai me entregavam, e eu mesma trazia aqueles cachões de material, eram livros, os livros mais atrasados para aqueles meninos mais atrasados e era mais adiantado para os meninos mais adiantado, a gente ia fazendo a divisão pra eles, eram cadernos, lápis, giz, borracha, eram essas coisas que mais precisa. Tinha também merenda que vinha de Teresina e era feita por uma mulher que morava na casa onde ficava a sala da escola, que era de um sobrinho da minha mãe, Antônio Zeti, que é dessa gente do seu Odilon, dono do terreno.

Ou ainda, como acrescenta a Professora Maria Evangelista Torres:

Eu me tornei professora assim, a Dona Rosalina foi a primeira professora de lá da Chapada da Limpeza, era uma cearense parente do Tenente Diniz, que era o Prefeito, ele trouxe ela pra lá, mas ela se deu mal, só ficou 1 ano e depois foi a Dona Tetê do finado Clarindo, não lembro o ano exato disso, mas ela ficou por lá uns dois anos [...]

A escola foi pra lá, porque o seu Manoel Lages, que era o proprietário da terra, ele era quem mandava lá, tinha uma loja grande de tecidos, cereal, tudo o que precisasse tinha. Tinha domingo que tinha açougue de carne, eu vinha aqui só para receber dinheiro, tudo era resolvido por lá mesmo. Ficava na casa que hoje ta derrubada, comprava muito coco e vendia muito, ele mandava em tudo, se ele falasse assim: bota outra professora ai só pra ela ficar ganhando dinheiro, botava. Era ele quem, mandava, seu Manoel Lages, eu me lembro, ele tinha muito poder [...]

Eu comecei a trabalhar como professora em 1945, minha mãe pediu ao Compadre Diniz que era Prefeito um emprego para mim, ele disse que eu não podia ser professora porque eu não tinha ainda idade para votar, nesta época eu tinha 17 anos, ainda era mocinha. Quando eu peguei a escola não tive nenhuma preparação anterior, só depois nós viemos fazer um curso [...]

Mesmo assim ele me deu a escola, para que eu fosse professora, colocaram no nome de minha mãe, eu morava na localidade de Cabo Verde e fui ensinar na localidade Chapada da Limpeza, o grupo era de palha e as paredes de barro, com um piso aterrado, as aulas começavam as 7:00 h e iam até as 11:00, a escola ficava mais ou menos 1 Km de distância de minha casa. Eu dava aula na 1ª e 2ª séries, que era tudo misturado para uns trinta meninos, tinha os cadernos da Prefeitura, tinha giz, lousa, as Cartilhas era a Prefeitura que dava, dava lápis, caderno, giz [...]

Claramente, percebem-se os diferentes caminhos do tornar-se professor, o que denota o grau de complexidade da prática docente e o que delinea, portanto, a necessidade concreta de uma discussão mais refinada acerca do papel dos docentes e uma retrospectiva historiográfica dos sentidos de seus trabalhos em

sala de aula, com os alunos e com a cultura local. A “democratização” do ensino, entre outras inovações históricas manifestou recuos e avanços, vitórias e derrotas, que duramente mutilaram os ideais liberais republicanos, mas que de fato contribuíram para o chamado “progresso” da nação.

O Ensino Primário, assim, tinha como função primordial ser o centro de integração social da criança, buscando oferecer-lhe educação básica que lhe propiciasse o desenvolvimento físico, mental e moral, preparando-o ao exercício da cidadania.

Entretanto, como já pontuamos, é necessário destacar que permanece presente ainda, a figura do mestre-escola e do professor leigo no exercício da docência de nível primário, no pós-30, o que nos revela por conseguinte o caráter heterogêneo da oferta de serviços educacionais.

Este movimento histórico de permanências e rupturas no sistema educacional, fruto do processo dialético de constituição de uma nova cultura escolar no pós-30, vislumbrava a institucionalização do projeto de modernização dos costumes. O principal instrumento para tal fim era a aplicação dos parâmetros da Norma Culta da Língua, o que, conseqüentemente, iria “capacitar” aos que tivessem acesso à moderna rede de relações educacionais. Esta dinâmica objetivava a qualificação de multiplicadores dessa nova cultura, que capacitados pelas escolas normais, na condição de docentes e dissolvidos no sistema primário de ensino, seriam os soldados do ABC.

Este processo que fez e refez os sentidos do fazer histórico do povo piauiense, ora rememorado através da análise da cultura escolar piauiense, entre os anos de 1930 a 1960, e seu processo de interseção com a cultura popular, culminou em uma verdadeira revolução cultural. Este processo inédito para a historiografia piauiense e de integração ao projeto nacional, vivenciado, detectado e narrado por esta pesquisa, resultou em uma metamorfose sócio-cultural que embalou os modos de ser e de estar de múltiplos sujeitos.

Referências

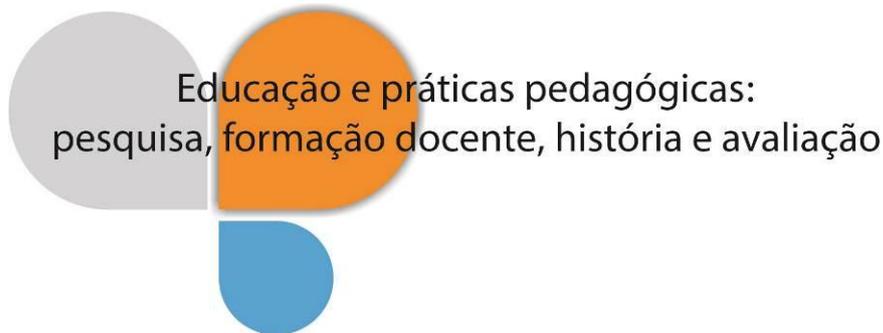
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. – 7 ed. – São Paulo, 1994. (obras escolhidas, vol. I).
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.
- FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. – Teresina, 1996.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de paradigma indiciário. In: **mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. – (Coleção questões da nossa época; v.70).
- LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Superando a pedagogia sertaneja: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2001.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994
- PEREIRA, Antônio Sampaio,. **Velhas escolas: grandes mestres**. Teresina, COMEPI, 1996.
- PIAUHY, Governador (João de Deus Pires Leal). **Mensagem Governamental** apresentada à Câmara Legislativa do Estado do Piauí a 1ª de julho de 1929, pelo Governador, Exmo Sr. Dr. João de Deus Pires Leal. Teresina, Imprensa Oficial.(p.61).
- PIAUHY. **Leis e Decretos do Estado do Piauí**, 1931.
- QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a república: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.
- SILVA, Maria da Penha Fonte. A Escola Normal Francisco Correia e sua História. In. **Almanaque da Parnaíba**. Ano LXI. 1985.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Depoimentos

Maria Pinheiro Castro. Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco, outubro de 2002.

Francisca Evangelista Torres. Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco, outubro de 2002.

Isabel Rosina de Oliveira. Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco, outubro de 2002.



QUALIFICAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO E APROPRIAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOS TRABALHADORES PELO CAPITAL: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA EM PARNAÍBA/PI

Maria Luzirene Oliveira do Nascimento
biolyzzi@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Dra. Tania Serra Azul Machado Bezerra
tianasamb@yahoo.com.br
Universidade Federal do Ceará – UFCE

Dra. Márcia Gardênia Lustosa Pires
gardenialustosa@yahoo.com.br
Instituto de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

1 Introdução

Este estudo tem como objetivo trazer reflexões acerca da formação da juventude trabalhadora, no âmbito da Educação Profissional em Parnaíba/PI, com foco na formação oferecida pelo Centro Estadual de Ensino Profissional – CEEP, que atua na formação da juventude para o mercado de trabalho parnaibano. As análises sobre essa modalidade de ensino se ancora nas apreensões de Marx sobre a categoria trabalho, buscando compreender a relação trabalho e educação, na perspectiva das atuais formas de apropriação do trabalho pelo capital. É oportuno esclarecer que as relações de produção no capitalismo contemporâneo têm exigido maior qualificação da mão de obra para o ambiente laboral, mediante o atual estágio da reestruturação do modo de produção (acumulação flexível), a fim de atender as demandas de consumo e o padrão de produção demandados pelos atuais padrões de um sistema econômico e produtivo ditado pela mundialização e financeirização do capital (CHESNAIS, 2003).

No decorrer deste escrito, buscamos analisar o reflexo da modalidade de Educação Profissional, no atual contexto da divisão social e técnica do trabalho,

expressa na dualidade trabalho manual e trabalho intelectual, para a formação da juventude. Para tanto, situamos a compreensão histórica que remete às relações de poder na constituição do Estado capitalista e a necessidade de sustentar um modelo de educação diferenciada para a classe trabalhadora, orientada a um fim específico de exercer uma função mantenedora da ordem estabelecida.

Diante disso, apresentamos nossas análises sobre os processos de formação/qualificação realizados no CEEP, em Parnaíba – PI, buscando verificar as contradições do processo de formação dos jovens trabalhadores parnaibanos, identificando nessa proposta de educação técnico/profissionalizante, a mediação institucional pautada pela óptica da mercantilização da educação.

Compreendendo ser a Educação Profissional um reflexo das relações socialmente determinadas, que repercute na formação para o trabalho e nas relações de produção, no decorrer deste escrito apresentamos em um primeiro momento do debate as reflexões sobre a dupla dimensão do trabalho de acordo com as apreensões de Marx (2013), para em seguida trazermos uma discussão sobre a perspectiva dual do ensino em seu desenrolar social e histórico, e por fim, apresentar uma análise da proposta de ensino profissionalizante do CEEP.

Desta feita, compreender a Educação Profissional em Parnaíba requer empreender um debate mais crítico, que busque a gênese dos processos sociais, compreendendo a categoria trabalho em um contexto antagônico, percebendo suas contradições e as implicações para a constituição da sociabilidade humana. Igualmente, nossas análises se orientam por uma perspectiva de educação para além do mero desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, mas que proporcione uma formação do homem integral e a superação do tecnicismo.

2. O Conceito de Trabalho em Marx e sua Dupla Dimensão: da realização a exploração do ser social

Corroborando as teses que consideram a forma de organização social na qual vivemos como alicerçada na exploração do trabalho humano, destacamos a categoria *trabalho* como condição *sine qua non*, para se pensar o desenrolar

histórico da humanidade. Isto porque, como anota Marx (2004), a história da humanidade passa obrigatoriamente pela história do trabalho. Cumpre explicitar, no entanto, os meandros da relação estabelecida entre os trabalhadores e o mundo da produção no desenrolar social e histórico, considerando as condições de realização do trabalho em um estágio da civilização no qual, com a complexificação das relações de produção, os avanços dos meios de produção poderiam ser traduzidos em possibilidades concretas da realização do sonho da emancipação humana.

Partindo desse pressuposto, abordar o conceito de trabalho em Marx é tarefa primordial e necessária ao adentrarmos na complexidade das questões que envolvem a compreensão do trabalho na organização social da vida humana. No entanto, intencionamos aqui explicitar o conceito de trabalho em Marx para auxiliar a tarefa de refletir sobre os elementos históricos que constituem as relações sociais e de produção material da existência do ser humano, bem como, apresentar o significado do trabalho nas relações superpostas⁹ na contemporaneidade.

Assim, explicitamos alguns elementos que configuram a realidade multifacetada da exploração dos trabalhadores sob os ditames do atual modelo de produção capitalista, considerando que esse fenômeno não pode ser compreendido fora da esfera social que o produz, posto que, como anota Marx (2004, p. 80), o trabalho humano, nesse modelo de sociedade, *Não produz apenas mercadorias; ele produz-se a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria.*

Sendo assim, nas condições de trabalho historicamente determinadas pelo modelo capitalista de produção, o trabalhador se iguala a condição de mercadoria; por conseguinte, em condição de igualdade ao produto por ele produzido constata seu estado de submissão aos próprios meios de produção, deixando aparente uma relação inversa entre o trabalhador e o fruto do seu trabalho. Historicamente, a

⁹ Por relações superpostas compreendemos a hierarquização das relações de trabalho e a apropriação do trabalho pelo capital como uma mercadoria. Nesse sentido o trabalhador encontra-se submetido a relações superpostas pelos donos dos meios de produção, em um processo de negação do trabalho enquanto condição de emancipação humana.

condição de exploração experimentada pelo trabalhador no momento da produção material da existência ocorre no mundo em que o homem objetiva seu trabalho ante um *estranhamento* (*entfremdung*). (MARX, 2004).

Com efeito, sob a égide do modelo capitalista de produção, o trabalho “produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador.” (MARX, 2004, p. 82).

Nesse sentido, o trabalho na circunstância de gerador de riqueza para os donos dos meios de produção, em determinadas condições sociais, constitui condição de “miséria” para os trabalhadores. Conforme apreende Marx (2008):

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (p. 47).

Cumprido esclarecer, contudo, em uma perspectiva ontológica o trabalho é apreendido como fonte de realização humana; eterna mediação entre o homem e a natureza no desenrolar histórico e social. Todavia, situamos a dupla determinação do trabalho, quando assume a dimensão negativa em determinadas condições de realização. Nessa perspectiva, “o que eles [os homens] são coincide com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem” (MARX & ENGELS, 1982, ps. 27,28).

Em condições de estranhamento o trabalho realiza-se dialeticamente apropriado pelas relações sociais e de produção de cada forma de organização social, vez que o trabalho, expressão da condição humana, foi historicamente constituído sob as bases produtivas de cada sociedade. Assim, é que o trabalho se apresenta como condição indissociável da construção da vida humana e social.

As análises de Marx mostram a dimensão dialética do trabalho, tanto na perspectiva de compreender o trabalho como mediador da relação homem

natureza, quanto um trabalho fundante do ser social. Marx nem sempre apresenta o trabalho como algo positivo, ao contrário, do ponto de vista do capital encontramos em Marx explicitadas situações negativas, que mostram como o capitalismo se apropriou do trabalho humano e o transformou numa atividade degradante, de acordo com Antunes (2005, p. 25) “Marx não hesitou em dizer que, se pudesse o trabalhador fugiria do trabalho, como se foge de uma peste. Marx diferentemente do que se costuma afirmar, tem uma concepção claramente negativa do trabalho sob o capital”. No entanto, Marx reconhece o trabalho – responsável pela produção material da existência - como um elemento indissociável da vida humana.

Na sociedade capitalista, por exemplo, as relações de produção se baseiam nas forças produtivas que são direcionadas para o desenvolvimento do capital¹⁰, que tem em sua estrutura econômica e ideológica a produção baseada no lucro, na exploração do homem pelo homem, e na constituição de uma sociedade que transforma o produto do trabalho humano em mercadoria rentável.

Nessa perspectiva o trabalho é apropriado como uma forma de produzir riqueza material e mercadorias que possuem valor de troca, em que esse valor de troca se expressa na quantidade de trabalho despendida para produzir determinada mercadoria.

O trabalhador que realiza esse trabalho, o qual produz riqueza, não poderá se apropriar da riqueza que ele mesmo produziu, pois troca a sua força de trabalho por salário, ou seja, o trabalho na lógica capitalista deixa de ser uma atividade vital do ser humano, como condição de garantia da existência, e passa a ser uma mercadoria, vez que, é apropriado como mecanismo de desenvolvimento do capital.

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A *desvalorização* do mundo humano aumenta na razão direta do *aumento de valor* do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos; ele

¹⁰ Para Marx (2008, p. 267) “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo”.



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens. Esse fato simplesmente subentende que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um *ser estranho*, como uma *força independente* do produtor. (MARX, 2013)

Nessa compreensão o trabalho produz objetos estranhos ao próprio trabalhador, pois o produto do seu trabalho não corresponde as suas necessidades, mas sim a necessidade do mercado de obter lucro ao suprir uma demanda socialmente determinada e, ainda assim, o objeto produzido não pertence ao trabalhador, que muitas vezes não pode possuí-lo porque as suas condições econômicas não lhe permitem que possua o próprio objeto do seu trabalho. Em Marx (2013) essa forma de trabalho recebe a denominação de trabalho estranhado ou alienado, em que “o próprio trabalho transforma-se em um objeto que ele só pode adquirir com tremendo esforço [...]. A apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital”.

O atual estado de submissão em que se encontram os trabalhadores em meio ao processo de produção material, como meio de sobrevivência na sociedade capitalista, é fruto das contradições apresentadas pelo próprio sistema. O trabalho sob o signo da subordinação e da exploração torna-se uma atividade que desumaniza e degrada o homem, assumindo a dimensão da desrealização, uma espécie de prisão e tortura.

Assim, a condição de exploração e estranhamento do trabalhador na sociabilidade do capital, torna o trabalho uma atividade degradante, que não lhe proporciona um desenvolvimento humano e nem construção do seu ser social. Portanto, submerso em um trabalho estranhado na lógica capitalista, à atividade vital de sobrevivência humana – o trabalho – deixa de ser um meio de realização humana e passa a ser uma forma de alienação do trabalhador.

Desta feita, em uma sociedade que alcançou elevado nível de produção de riquezas, fica evidente que os indivíduos tornam-se cada vez mais sujeitos aos caprichos da classe dominante. Cabe considerar, portanto, a condição de

estranhamento evidente nesse modelo social, que se ergue sob a égide do capital, e que se exacerba à medida que aumentam a produção e a acumulação de capital.

Torna-se crucial, portanto, a compreensão das novas formas de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras no mundo contemporâneo, uma vez que, no cenário atual, a vida em sociedade é permeada pelo uso constante das tecnologias, gerando mudanças importantes na organização do cotidiano.

3 A Perspectiva Dual do Ensino na Formação dos Trabalhadores em Paranaíba – PI: breve análise a partir do CEEP

Historicamente, a formação dos trabalhadores se coaduna à problemática da divisão social e técnica do trabalho, assumindo nuances diferenciadas, dependendo da forma como as relações de poder e de exploração do homem se expressam em determinados momentos históricos. Assim, analisar a relação trabalho e educação (produção material X produção espiritual) em seu processo de constituição histórica impõe remontar ao tempo em que o trabalho manual passou a ser considerado impróprio e inadequado para os “homens de bem” e de bens (Idade Antiga) e destinado às classes subalternas (escravos ou homens que não possuíam propriedade). No *Anciën Regime*, o trabalho braçal também fora considerado indigno para a nobreza¹¹.

É somente a partir da Revolução Burguesa que este passa a ser considerado digno, pois proporcionava enriquecimento individual e possibilitava a sociedade burguesa ascensão social. Embora o trabalho manual, a partir do processo de industrialização, passe a assumir uma conotação que se diferencia da compreensão anteriormente predominante de atividade indigna, como em outras épocas de

¹¹¹¹ Segundo Ponce (2005, p. 37) “desligados do trabalho manual e do intercâmbio dos produtos, as classes superiores já eram nessa época socialmente improdutivas”. Disso decorre o fato de que para os filhos da nobreza era reservado cultivar o espírito e desenvolver habilidades das artes liberais, podiam frequentar a escola e aprender sobre arte, música, literatura, ciências, retórica e aprender a arte da guerra, pois estes eram preparados para assumir os postos de comando da sociedade, ou seja, assumiam a função de comandar o Estado. Enquanto, o restante do povo devia ser submisso a essa nobreza e realizavam os trabalhos manuais e mais degradantes. Ainda de acordo com Ponce (2005) durante a Idade Média a Educação destinada as massas tinha como objetivo a doutrinação cristã, nas escolas da plebe não se ensinava a ler nem escrever, mas apenas a tornar as massas dóceis e conformadas.

nossa história, este continua a ser executado pelas classes menos favorecidas socialmente, que se submetem a extensas e desumanas jornadas de trabalho. Enquanto a burguesia desfruta da produção de riqueza gerada através da exploração da força de trabalho dos operários.

Com o advento da burguesia a divisão do trabalho se tornou cada vez mais profunda e necessária para a manutenção da propriedade privada e para o desenvolvimento industrial. O que se verifica, portanto, é a constituição da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se intensifica à medida em que as relações de produção se tornam cada vez mais complexas, na consolidação da sociedade capitalista em seu processo de expansão.

Com o avanço do desenrolar social e histórico, diante das transformações sociais operadas no modo de produção material da existência, se observa implicações importantes para a vida em sociedade, mormente no que concerne a organização das relações de trabalho, alicerçada sob as bases da dualidade entre o ensino da técnica e o ensino das artes liberais, e sob as bases de uma sociedade excludente.

A Educação Profissional destinada aos trabalhadores reforça a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ao se constituir como uma clara expressão da dualidade entre ensino técnico e propedêutico. Os cursos técnicos, por exemplo, são reflexos dessa divisão do trabalho, pois preparam um profissional com especificidades técnicas, para executar atividade que são elaboradas por um profissional que domine a “teoria”, enquanto ao técnico é destinada a atividade manual que ele deve aprender para ser absorvido pelo mercado de trabalho.

A escola da técnica fora implantada no Brasil a partir do processo de industrialização, pois surge a necessidade de formar uma mão de obra especializada para a indústria, no entanto, como o Brasil não tinha uma tradição industrial e nem de preparação dos jovens para o mercado de trabalho, essas escolas vão se tornando espaços inóspitos de preparação de uma força de trabalho rude, sem formação geral, apenas destinada a desenvolver a técnica, daí a

dualidade e a não atratividade da escola profissionalizante para os filhos da elite brasileira.

Assim, o Brasil se constrói sob as bases de uma sociedade escravocrata e produtiva em contraste com a improdutividade do homem branco, o trabalho era desprezível para a elite brasileira. É dessa forma também que irá se difundir o trabalho industrial, onde ocupações degradantes serão destinadas aos miseráveis e despossuídos, é ainda assim que as escolas profissionalizantes no Brasil se constituem em espaços para a qualificação de uma mão de obra marginalizada e subalterna, enquanto as escolas propedêuticas se tornam improdutivas, mas são mais valorizadas porque são destinadas aos filhos das classes mais abastadas.

De acordo com Nosella:

A instituição escolar, obviamente, reflete o quadro produtivo nacional. Um industrialismo tardio e inorgânico, a periferia urbana, a miséria, o arcaísmo agrícola, o parasitismo produziam o assistencialismo educacional que é a nossa grande ideologia pedagógica, pois fetichiza miséria fazendo-nos esquecer a pergunta de Marx: “Quem educa o educador?” ou seja, acostumados com a miséria, acabamos por legitimá-la, esquecendo que é o trabalho o princípio pedagógico geral, e que o nosso educador em última instância é a forma produtiva. O assistencialismo nos faz esquecer que é justamente o trabalho que deve ser educado no Brasil. (2005, p. 138)

Nosella (2005, p.138) infere que “o estigma do trabalho escravo deve ser exorcizado por intermédio de uma catarse educativa.[...] o trabalho escravo, antigo educador, deve passar a ser educado na nova escola da liberdade industrial”. Mas partindo das considerações de Nosella (2005), indagamos sobre que tipo de trabalho e de trabalhador essa liberdade industrial tem produzido na sociedade atual?

3.1 A formação oferecida pelo Centro Estadual de Ensino Profissional – CEEP

O contexto do CEEP apresenta elementos importantes para analisarmos o dualismo educacional no atual estágio de nossa sociedade. Nesse sentido, cumpre esclarecer que o CEEP é uma escola técnica de nível médio que busca se adaptar ao

mundo do trabalho atual, tendo passado pela reforma de 1997 que instituiu o Decreto 2.208/1997, em que as escolas técnicas deveriam ofertar ensino técnico separado do ensino médio. Segundo Oliveira (2005), referida lei causou diversas polêmicas entre os educadores e pesquisadores da escola profissional, e culminou com a revogação desse Decreto em 2004, durante o “Fórum Internacional de Educação Tecnológica”¹².

Assim o CEEP se torna uma escola técnica integrada ao ensino médio para possibilitar ao filho da classe trabalhadora que concluísse o ensino médio e concomitante estivesse preparado para o mundo do trabalho. Conforme Oliveira (2005):

Dessa maneira no novo decreto foram mantidas tanto as bases da educação produtivista, quanto às bases de uma educação que pretende superar esse viés, buscando minimamente devolver ao trabalhador o saber que lhe fora parcelarizado pela organização taylorista/fordista do trabalho. Essa tendência de acomodar duas perspectivas distintas no mesmo espírito constitui um passo à frente e dois para trás na história da educação profissional brasileira. (OLIVEIRA, 2005, ps. 94/95)

De acordo com essa reforma o CEEP, como consta no plano de curso técnico de nível médio em hospedagem (CEEP, 2011), deve promover “a capacitação profissional do aluno com a oferta do curso em nível técnico médio na área de hospedagem, permitindo o conhecimento científico e técnico”, desenvolvendo, assim, as competências necessárias para o bom desempenho profissional, e ao mesmo tempo favorecendo a aquisição, por parte dos jovens, do conhecimento geral do ensino médio para prestar um concurso de vestibular.

No entanto, analisamos que os jovens que concluem um curso técnico no CEEP querem entrar mais cedo no mercado de trabalho e por conta disso, acabam por se inserir em postos de trabalho mais precarizados. Ocorre que a maioria desses jovens não consegue entrar na universidade, pois tendo que trabalhar para

¹² Nesse momento fora instituído o Decreto 5.154/2004, onde ficou estabelecido no Art. 4º que “a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio”. (BRASIL, 2013).

garantir o próprio sustento, o tempo de estudo se torna cada vez mais reduzido, ficando difícil conciliar a extensa jornada de trabalho com o estudo.

Embora se verifique, na contemporaneidade, que as escolas técnicas sofreram modificações no currículo para adaptar disciplinas de conhecimento geral, situamos que no CEEP o ensino técnico não supre as necessidades de formação integral, tampouco se constitui em uma escola voltada para as classes mais abastadas, pois essa modalidade de ensino é destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Os cursos que compõem o currículo da escola em tela são direcionados para um mercado de trabalho pouco atraente na perspectiva da ascensão social; ainda assim, observa-se uma evolução do número de matrículas no CEEP, revelando o quanto a procura por um curso técnico cresceu nos últimos seis anos nessa instituição de ensino.

Este cenário aponta para a perspectiva da não superação da histórica dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Cumpre observar que nem mesmo o crescente desenvolvimento e absorção das novas tecnologias nos ambientes laborais, colaboraram para por fim a perspectiva dual de formação humana. Nos marcos da atual fase de desenvolvimento do capital, o mundo do trabalho intensificou as condições de exploração dos trabalhadores, incorporando um maquinário cada vez mais moderno ao processo de produção e obrigando os trabalhadores a operarem no ritmo ditado pela lógica da produção e do consumo.

De acordo com a Proposta Pedagógica de Educação profissional da instituição, verificamos que “o CEEP pretende proporcionar aos jovens e adultos trabalhadores a formação profissional e/ou atualização profissional de modo a favorecer o desenvolvimento das competências no exercício das ocupações” (CEEP, 2008). Apresenta-se, portanto, a juventude parnaibana, a possibilidade de desenvolver as competências requisitadas socialmente para um mercado de trabalho em constante transformação. A este respeito, no contexto da formação ofertada pelo CEEP, podemos perceber que a juventude em formação, deve atender as exigências do mercado e qualificar-se para que possa suprir as demandas de

mão de obra. Assim, os jovens estudantes/trabalhadores que fazem um curso no CEEP não o fazem por puro deleite, ou porque sonham com a profissão que escolheram, mas sim por necessidade de garantir suas condições de sobrevivência de acordo com as demandas socialmente postas por qualificação.

Os jovens públicos-alvo dessa instituição quando indagados se gostariam de fazer um curso superior afirmam suas pretensões em se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Parte desses jovens afirmou, ser o CEEP, portanto, uma porta para o primeiro emprego. Em Parnaíba o que presenciamos é que os estudantes que terminam um curso técnico no CEEP tem sua força de trabalho apropriado pelas relações capitalistas e se submetem a condições de exploração e precarização do seu ofício.

Como, por exemplo, podemos perceber no relato de um jovem trabalhador ao falar da sua situação de emprego em uma empresa logo após ter concluído o curso de Restaurante e Bar:

Consegui um emprego nesse restaurante depois que conclui meu curso de restaurante e bar no CEEP, aqui eu faço um pouco de tudo, faço a limpeza, fico no caixa, ajudo na limpeza da cozinha. Foi difícil encontrar esse emprego e eu estava precisando muito trabalhar para me sustentar e ajudar em casa, ganho um salário mínimo e dá para me virar, mas penso em melhorar minha situação, vou fazer um curso de garçom e me qualificar mais, porque o mercado de trabalho exige que a gente seja qualificado. (Janeiro, 2013)

Embora a carga horária dos cursos técnicos contemple uma parte do conhecimento geral, ainda assim é somente o necessário para os estudantes compreenderem a sua técnica. O papel social do técnico não muda só porque mudou a estrutura curricular; a divisão social do trabalho permanece para a manutenção da ordem vigente. No CEEP o curso técnico de nível médio em hospedagem apresenta que o profissional dessa área deverá adquirir competências que:

Promovam a capacitação profissional do aluno com a oferta do curso em nível técnico médio na área de hospedagem, permitindo o conhecimento científico e técnico, assim desenvolvendo as competências necessárias



Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação

para o bom desempenho profissional. E ofereça condições de formação a profissionais para desenvolver habilidades técnicas e conceituais. Como atuar na recepção e governança em meios de hospedagem; Executar atividades operacionais de recepção e atendimento a clientes; Coordenar serviços de andares; comercialização e marketing de produtos turísticos; Controlar as reservas; Prestar suporte ao hóspede durante sua estada, valorizando as características culturais, históricas e ambientais do local de sua atuação. (CEEP, janeiro 2011)

Diante das análises apresentadas neste estudo, compreendemos a juventude do CEEP a partir de suas especificidades, pois se constitui de sujeitos históricos e socialmente marcados por um conjunto de representações políticas, econômicas e sociais que refletem em suas trajetórias de vida. São jovens da classe trabalhadora que ao internalizarem a falácia da empregabilidade, vêem na Educação Profissional a oportunidade de entrar no mercado de trabalho e uma possibilidade de mobilidade social.

Considerando as características da Educação profissional e o perfil socioeconômico da juventude que estuda no CEEP, constatamos que essa modalidade de ensino carrega ainda o estigma da dualidade entre ensino técnico e propedêutico, baseado nas relações de classe predominantes na sociabilidade do capital.

Desta feita, consideramos que a educação é um espaço de dominação e reprodução das relações sociais e econômicas. Nesse contexto, a Educação Profissional contribui para intensificar essa dualidade quando tenta fazer uma mediação entre ensino técnico e educação integral.

4 Considerações Finais

A partir da compreensão histórica das relações de trabalho e das análises empíricas no campo da pesquisa, concluímos que a Educação Profissional em Parnaíba é marcada por um caráter de classe e pensada em uma perspectiva mercadológica, que se apropria da educação enquanto instrumento de reprodução das desigualdades sociais e das relações de poder na sociedade.

A realidade apresentada pelos jovens trabalhadores em Parnaíba nos trouxe compreensões valiosas nesse sentido, e durante entrevista realizada com jovens que conseguiram entrar no mercado de trabalho observamos exemplos de apropriação da força de trabalho desses sujeitos e o nível de precarização do trabalho destinado a esse público.

A escola pública, destinada às camadas populares, serve como espaço de doutrinação das massas enquanto a escola dos filhos da classe dominante proporciona maior acesso a uma cultura ampla, essa dualidade se intensifica em relação ao ensino técnico.

A Educação Profissional se constitui em uma modalidade de ensino que tem em sua origem a marca de uma sociedade escravocrata, a formação do sujeito necessária ao desenvolvimento das forças produtivas se confronta com um modelo social excludente e elitista. A divisão entre trabalho manual X trabalho intelectual é um estigma que ainda permeia a realidade da educação brasileira.

Contudo, apontamos a partir de autores como Mézaros (2008), Gramsci (2010), Nosella (2005) dentre outros, que há possibilidades de superação dessa proposta de ensino, mas para isso a educação deve ser um instrumento de formação omnilateral baseada numa práxis transformadora e de humanização.

Cabe considerar que a educação deve ser um processo de formação para a emancipação humana é pensar em uma relação do sujeito com o mundo do trabalho no sentido gramsciano de que “não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual. Não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (Gramsci, 2010, p. 21).

Partindo desse ponto, a divisão do trabalho é uma forma de desumanização das ações humanas, portanto, uma educação que divide o homem entre homens do pensar e homens do fazer é uma forma de deseducação, pois ainda de acordo com Gramsci (2010) todos os homens são intelectuais, porém nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade.

Referencias

ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boimtempo, 2006.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boimtempo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22/03/2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Juventude**: anuário do sistema público de emprego e renda. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/geral/publicacoes/>. Acesso em: 12 de outubro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2012.

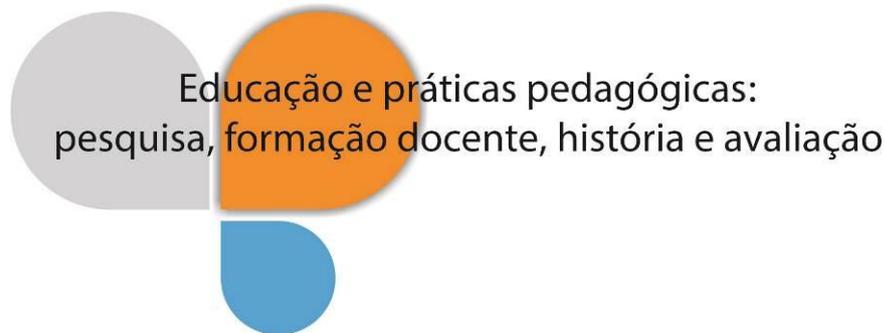
BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 05 de janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Informações para o sistema público de emprego e renda** – dados por município. Disponível em: <http://bi.gov.br/caged>. Acesso em: 26 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 25/03/2013.

BRASIL. Qualificação Profissional: Uma Proposta de Política Pública. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_376.pdf>. Acesso em 27/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em 05 de janeiro de 2013.



BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Cidades @**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>. Acesso em: 13 de dezembro 2012

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Ações Federais: 1995/2002 - Piauí**. Disponível em: www.acoesbrasil.pdf/br. Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. **Marxismo, educação, consciência e luta de classes no Sindicato dos Gráficos do Ceará**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

CEEP, Centro Estadual de Estudos Profissionalizantes Ministro Petrônio Portela. **Proposta político pedagógica**. Parnaíba/Piauí, 2008.

CHESNAIS. François (orgs.). **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

CEEP, Centro Estadual de Estudos Profissionalizantes Ministro Petrônio Portela. **Plano de curso** – curso técnico de nível médio em hospedagem: modalidade eja. Parnaíba/PI, janeiro 2011

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas? In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, L&PM, 2009.

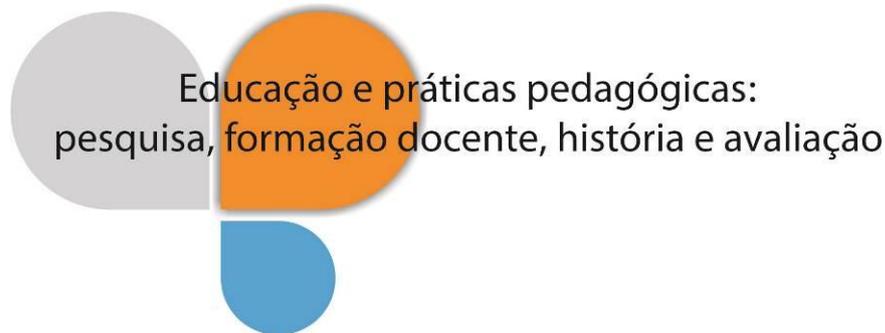
MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil** – São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Disponível em: www.marxists.org/portugues/marx/. Acesso em: 16 de fevereiro de 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.



MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3ª ed. Livraria Editora Ciências Humanas. São Paulo, 1982.

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Ensaio sobre a educação pós-ditadura. 2 ed. Revista e ampliada. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de (Orgs.). **Educação profissional:** Análise contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

_____. **Reestruturação produtiva e educação profissional.**In: MENEZES, Ana Maria Dorta de. FIGUEIREDO, Fabio Fonseca (Orgs.). Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 79 – 89.

OIT. **OIT alerta para o surgimento de uma geração "traumatizada" por crise mundial de emprego juvenil.** Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/oit>. Acesso em: 08/12/2012

OIT. **Relatório:** Trabalho decente e juventude. Agenda Hemisférica 2006 a 2015. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/oit>. Acesso em: 08/12/2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Francisco. **Marx no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2008.

TITÃS. **Comida**. Disponível em: <http://letras.mus.br/titas>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2012.

ENTREVISTAS:

Entrevista estudante A - CEEP, Parnaíba, agosto de 2012.

Entrevista estudante B – CEEP, Parnaíba, agosto de 2012.

Entrevista estudante C – CEEP, Parnaíba, agosto de 2012.

Entrevista estudante D – CEEP, Parnaíba, setembro de 2012.

Entrevista Jovem Trabalhador, Parnaíba, janeiro de 2013.

Entrevista Gestora – CEEP, Parnaíba, 2012.