

UNIVERSIDADE TIRADENTES

KELLY SUYANE DE LOURDES SANTOS
LAÍS SANTANA DE ARAÚJO
TATIANE OLIVEIRA SANTOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA SUA FORMAÇÃO INICIAL EM
UMA IES DE ARACAJU (SE)

ARACAJU
2011

KELLY SUYANE DE LOURDES SANTOS
LAÍS SANTANA DE ARAÚJO
TATIANE OLIVEIRA SANTOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
NA SUA FORMAÇÃO INICIAL EM UMA IES DE ARACAJU(SE)

Artigo científico apresentado à Universidade
Tiradentes, como um dos pré-requisitos para
a obtenção do grau de licenciatura plena em
pedagogia.

PROF^a. DR^a. ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA

ARACAJU
2011

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA SUA FORMAÇÃO INICIAL EM UMA IES DE ARACAJU (SE)

Kelly Suyane de Lourdes Santos

Laís de Santana Araújo

Tatiane Oliveira Santos

Professora Orientadora: Dr^a. Ada Augusta Celestino Bezerra

INTRODUÇÃO

Este artigo atende a um requisito para conclusão do curso de Pedagogia e obtenção do título de Licenciado em Pedagogia junto à Universidade Tiradentes. Ele se insere em uma pesquisa em andamento desde 2008 que tem como objeto de estudo o programa de formação inicial desenvolvido por uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Aracaju - SE através de oito (8) Cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Psicologia), na modalidade presencial, através dos quais formam professores para os sistemas federal, estadual e municipais de ensino de Aracaju e de todo o estado. O objetivo é contribuir nas discussões atuais sobre a formação de professores da educação básica, especialmente na perspectiva de superação da fragmentação presente nos modelos fundados na disciplinaridade. Trata-se de pesquisa que já mereceu financiamento de bolsas do PROBIC/UNIT. Dessa forma bolsistas do PROBIC, remunerados ou voluntários, têm acrescido ao marco teórico e aos dados empíricos as suas contribuições destacando-se: Samara Sant'Ana Salvador Cardoso e Jerfeson Santana Rodrigues, a primeira responsável pela implantação e o segundo a partir da sua implementação no que se refere ao curso de Educação Física. Trata-se de um projeto cumulativo.

Ao mesmo tempo pretende agregar fundamentos e experiências empíricas no sentido da elucidação da metodologia do ensino superior e suas implicações na formação docente e no currículo da escola pública, com foco na perspectiva do professor como sujeito, protagonista importante nesse sistema, profissional interativo – reflexivo, visando à melhoria da qualidade da educação básica.

Justifica-se este estudo diante da tendência à fragmentação da formação docente na realidade dos sistemas de ensino contemporâneos, desde a formação inicial dos professores, que, por suas lacunas, vêm fortalecendo propósitos de manutenção de projetos societários hegemônicos de desigualdade e exclusão dos direitos civis básicos de muitos cidadãos. Sua relevância decorre da atualidade da discussão sobre formação docente e da proposta de educação permanente, da autoformação, qualificação e requalificação contínua do trabalhador de um modo geral e em especial dos profissionais da educação – o que responde às novas demandas sociais em relação à função social e pedagógica da escola no atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico, cuja efetividade dependerá da superação do modelo cartesiano rumo à transdisciplinaridade.

Partindo da premissa de que a literatura atual e os movimentos sociais integrados e/ou liderados por educadores não mais admitem a coerção e a manipulação na administração dos sistemas educacionais, posicionando-se em favor das práticas da motivação, participação, cooperação, integração e controle da ação coletiva, sempre com foco no sujeito, a pesquisa discute o papel fundamental das licenciaturas, na perspectiva da elevação progressiva da qualidade da formação do educador, do avanço da ciência pedagógica e do aperfeiçoamento da educação básica e superior.

Conforme Arroyo (2004) elevada é a diversidade de interesses na categoria do magistério, o que resulta também de sua formação ao longo da vida e implica a existência de muitos magistérios, caracterizando “uma categoria fragmentada”. Porém, apesar da descoberta dos fragmentos, da unidade quebrada, o fato de serem professores denota algo em comum, uma vez que as tarefas acabam sendo semelhantes ao longo da educação básica.

Na verdade, há fragmentos ainda mais complicados na categoria, como imagens e auto-imagens desencontradas, entre os profissionais do magistério e os profissionais da gestão, funções diversas e contrastantes que vêm construindo um perfil de profissional da educação básica desfigurado. (ARROYO, 2003: 217)

Diversas posições explícitas e sistematizadas sobre a problemática educacional emergiram e consolidaram-se ao longo da história, especialmente no século XX, inspiradas em diferentes orientações gerais ou tendências pedagógicas. As tendências ou concepções fundamentais da Filosofia da Educação no Brasil apresentam na prática um movimento pendular, ressaltando que não se trata de

uma evolução linear ou sequer cronológica; uma desemboca na seguinte, superando-a, mas não a eliminando radicalmente; muitas convivem, havendo em cada período histórico a hegemonia de uma delas. Nesse movimento, as práticas pedagógicas apresentam-se, em termos das tendências que expressam, ora como avançadas e progressistas, na perspectiva dialética, ora como conservadoras.

É na visão do processo educacional como espaço em que se confrontam continuamente identidades em formação (identidade/identidades) que se vislumbra a necessidade de um novo modelo de escola e de formação do professorado, cujas características valorizem a subjetividade e exijam mais atuação e comportamento participativo, através do que os educadores exercitem a reflexão no sentido de repensar seus objetivos e ações contemplando, além do desenvolvimento cognitivo, suas múltiplas dimensões, na perspectiva dialética em relação ao conceito de homem, sociedade e mundo. Essa posição implica um questionamento amplo acerca da formação do educador, a partir de questões sobre a escola que temos e a que queremos, considerando as exigências da sociedade contemporânea e os novos pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a empreender.

Pela via da formação pedagógica do professor espera-se também contribuir para a organização do trabalho pedagógico na escola básica para atender aos novos paradigmas educacionais. Esses requerem da formação do educador uma capacitação para, de forma consciente, avançar no seu repertório pessoal e profissional, com destaque às concepções de mundo, homem e Projeto Político Pedagógico. Nessa perspectiva o Projeto Político Pedagógico constitui-se o norte para os diversos segmentos participantes na sua construção, buscando-se sempre a participação coletiva e considerando o princípio da transdisciplinaridade como uma atitude diante do processo educacional. Para essa desafiante função social e pedagógica, não é qualquer modelo de formação que dará conta, sendo incompatível aquele centrado na fragmentação. Sua insuficiência está explícita em várias pesquisas junto às Licenciaturas e à Educação Básica.

A importância da atuação do professor, como sujeito e agente desse processo participativo de organização escolar e das competências organizacionais, que

(...) mobilizam um certo número de saberes relacionados com a metodologia de trabalho coletivo, de organização de um grupo

profissional local, de estímulo à comunicação externa e interna, de incentivo às relações com o meio. (Nóvoa, 1995: 154)

justifica ser ele o foco desta pesquisa visando à melhoria da condução da ação educativa em favor da formação do aluno para o exercício pleno da cidadania, bem como o fim da cultura excludente da multirrepetência.

São questões norteadoras do estudo: até que ponto os cursos de formação de educadores estão preparando o profissional docente para participar da substantiva gestão democrática da socialização/superação do conhecimento produzido e acumulado historicamente? A formação do profissional da educação assegura-lhe o conhecimento relativo à escola, ao sistema educacional e à história? Sua preparação como profissional reflexivo, capaz de assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento e participar como protagonista na implementação das políticas educativas, está sendo viabilizada pelas agências formadoras? As propostas de formação inicial em curso viabilizam a capacitação do educador para assumir a gestão de unidades educativas no processo de administração democrática que, gradativamente, implanta-se no âmbito educacional, desenvolvendo a reflexão sobre o acumulado conhecimento nessa área?

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Visando ao alcance do objetivo da investigação optou-se pelo desenvolvimento de uma metodologia capaz de assimilar o dinamismo da realidade objetiva e subjetiva do trabalho docente com suas contradições; a inspiração metodológica, portanto, é o método dialético, à luz de Heller (1992), tendo como referência objetiva imediata a análise do modelo de formação inicial docente desenvolvida por uma IES de Aracaju (SE), no período de 2000 a 2008, nos seus oito (8) cursos de licenciatura.

Embora muito já se tenha escrito sobre a necessidade de superação da divisão do trabalho no interior do sistema de educação básica, são visíveis os momentos de tensões, desencontros, de falta de entendimento, das desconfianças entre mestres e gestores. Como afirma Arroyo (2004) é essa realidade mesma que motiva o estudo da formação continuada do professorado e de alternativas de superação da fragmentação, como possibilidade de preparar melhor o professor, cuja ação faz parte da dinâmica da sociedade, como uma das suas práticas sociais fundamentais,

o que exige dele, além de uma consciência política e profissional, a crença de que “o foco são os sujeitos, os seres humanos, seus direitos, suas possibilidades de terem o direito de viver como humanos” (Arroyo, 2003: 199).

1.1. INDIVÍDUO COMO SER GENÉRICO E PARTICULAR: PAPEL DA UNIVERSIDADE

Segundo Heller (1992), o homem, fragmentado nos papéis estereotipados, tem sua individualidade suplantada pela particularidade, cuja convivência nessa esfera é muda em relação à genericidade. Seu pressuposto é o de que à individualidade corresponde à aliança entre a particularidade e a genericidade, nível que poderá conduzir a vida, o que é alcançado pela via da homogeneização, pela superação da cotidianidade, facultada pelas atividades de cunho genérico, como o trabalho, dentre outras. É, portanto, a homogeneização a categoria básica do seu pensamento, encarada como capaz de transformar os sujeitos particulares em sujeitos individuais, o que, conforme Heller (1992), não supõe uma igualação entre os diversos componentes do grupo em relação às suas variadas características. Nessa perspectiva, o homem não se identifica plenamente com seus papéis sociais, sendo admitida a emersão de conflitos. Quando o sujeito recusa seu papel, quando ocorre a insurreição moral das sadias aspirações humanas diante do conformismo, é salientada a existência de comportamentos do homem que não estão cristalizados em papéis.

A concepção de Universidade como centro privilegiado do saber tem atravessado os diversos momentos da história da humanidade, desde sua origem na Idade Média até hoje, quando a ciência e tecnologia passam a ter um novo peso no processo de acumulação de capital. Na sociedade contemporânea, educadores, empresários, partidos políticos, governos e a população em geral, acreditam que o saber deve ser amplamente socializado junto a todos os cidadãos, com qualidade, como uma das condições para a democratização do país.

A perspectiva neoliberal enfatiza para os países subdesenvolvidos, seguindo as receitas dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, BIRD, BID, OEA, etc.) e de parte do empresariado nacional, o oferecimento de educação básica de "qualidade" para todos, em atendimento ao processo de "desenvolvimento" que necessita de mão-de-obra mais "flexível" e com maior escolaridade, mais apta a

trabalhar com as novas ferramentas do processo produtivo, principalmente a informática, o acesso rápido às redes de comunicação etc. Assim, na prática, "educação de qualidade" é reduzida a uma dimensão técnica: formar recursos humanos para o trabalho, em detrimento da dimensão humana, que implica a democratização do acesso e da produção do saber em todos os níveis, como um dos direitos básicos da cidadania. Conforme Buarque (1994):

O resultado foi a criação de um país que chegou a ser a oitava potência econômica do planeta e ao mesmo tempo a penúltima sociedade em educação e saúde, a pior em concentração de renda e uma das mais sofridas em fome e violência. (p. 56).

Discutir a questão da qualidade do ensino superior implica a retomada do seu princípio básico estabelecido pela legislação brasileira: a indissociabilidade entre as funções de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, é também requisito dessa discussão a clareza da proposta político-pedagógica da instituição como premissa na definição de questões como: que ensino, que pesquisa, que extensão, a serviço de quem, um saber livre e desinteressado, um saber comprometido com grupos? A defesa da autonomia da Universidade implica a soberania acadêmica sem desconhecer a interferência advinda da sociedade na Universidade.

Nesta perspectiva, entende-se que a grande tarefa para a Universidade é articular as diferentes demandas sociais e, ao mesmo tempo, o ensino, a pesquisa e a extensão, na direção da construção da democracia. Assim declara Baeta-Neves (1992):

(...) as funções do ensino superior resultariam de combinações de demandas e postulações derivadas da dinâmica socioeconômica, política e cultural e das iniciativas espontâneas oriundas da atividade acadêmica em si mesma, da produção de conhecimento e da sua força transformadora. (p. 80).

As instituições de educação superior que mantêm coerência com a história da universidade, têm um compromisso com a transformação da sociedade, com o exercício da crítica livre, com a preservação do conhecimento, com a construção de um novo saber, com a beleza, com as artes, com a cultura, estando baseada em valores da ética da democracia, da justiça e da igualdade, que vêm norteando a sociedade humana.

1.2. UNIVERSIDADE E MUNDO PRODUTIVO

As complexas relações que se renovam entre o setor produtivo e a educação superior brasileira, especialmente no caso das licenciaturas, são compreendidas em um contexto amplo, que leve em consideração o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial e as demandas daí resultantes para este nível educacional. Nesta nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais que se desenvolvem sob seu monopólio. Na atual conjuntura, o conhecimento, a ciência e a tecnologia, assim como as inovações, tornaram-se o principal móvel da concorrência intercapitalista travada por blocos regionais.

O trabalho acadêmico é agora organizado tendo como objetivo a flexibilidade, ou seja, a possibilidade de alteração, sem comprometimento: da velocidade de produção, da qualidade do processo e do produto. Por outro lado, os processos são integrados; processos de fabricação de diferentes produtos são integrados e geridos a partir de uma central microeletrônica de informações. Essas características conferem à nova base produtiva a capacidade de mudanças rápidas, sem prejuízo dos produtos ou dos processos, tornando a nova empresa competitiva pelo domínio desse novo padrão tecnológico.

A aproximação entre os setores produtivos e educacionais, em especial a educação superior, é um fato estruturalmente irreversível neste estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial, sendo interessante notar a contradição deste movimento. Ao mesmo tempo em que as universidades são questionadas quanto à qualidade do ensino, aos conteúdos nelas desenvolvidas, à eficiência de seu processo de produção e distribuição do conhecimento, externamente, reveste-se de um papel estratégico na economia dos países e dos blocos regionais constituídos na ordem econômica mundial hegemônica. Isto implica dizer que à revolução tecnológica, provavelmente corresponderá uma revolução no âmbito da academia. As demandas emergentes da terceira revolução industrial estão impondo à universidade mudanças no seu conteúdo, na sua forma de gestão e nas suas relações com outras instituições universitárias ou de outros setores.

As mudanças que se sucedem na sociedade criam novas demandas, nova estrutura ocupacional, novo perfil da força de trabalho, alterando as prioridades para a educação enquanto formação humana no século XXI. Muitas são as perspectivas

que se abrem através das Tecnologias da Informação e da Comunicação, ganhando significado crescente a função do conhecimento nas empresas como fator de competitividade, sendo a educação afetada, na medida em que passa a ser cada vez mais direcionada para a descoberta, superando o sentido tradicional da instrução, o que é demandado até pelas organizações empresariais. O cidadão e o próprio mercado de trabalho requisitam progressivamente a formação do homem global, munido de uma instrução abrangente e flexível, que lhe confira mobilidade social e organizacional, o que hoje está se tornando uma realidade, através das novas tecnologias de educação continuada e da ênfase no trabalho intelectual.

1.3. UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E NOVOS PARADIGMAS

A Universidade contemporânea, progressivamente, compreende que as novas necessidades de aprendizagem referem-se menos aos conhecimentos e mais às habilidades de busca permanente de conhecimentos relevantes, de resolução e formulação de novos problemas (cerne do pensamento criativo), daí porque deve desenvolver as competências hoje requeridas dos profissionais, que ROMISZOWSKI (2000) agrupa em 3 áreas ("habilidades de sobrevivência no futuro"): manuseio de equipamentos e sistemas de informação; análise e avaliação (quanto à relevância e utilidade) de informações e conhecimentos; e pensamento crítico e criativo.

Santos (1999), trata do papel do professor como intelectual da sociedade contemporânea, fazendo uma retrospectiva histórica para evidenciar ao longo da história a evolução das técnicas dóceis em relação ao meio geográfico e social como exercício político. Sua premissa é que a primeira das ações humanas incide sobre a natureza, espaço, este termo mais adequado devido ao caráter progressivamente menos natural. A natureza é considerada como expulsa do espaço humano, substituída por produtos da técnica, sobretudo hoje considerado o século da inteligência. Salientando que atualmente a técnica está subordinada a uma criação exógena aos grupos, sob ditames do "mercado global", fala da autonomia da técnica em relação à história e ao ambiente. Trata-se da técnica-mercado; assim o grupo passa a agir sem política própria como ocorre no Brasil submetendo-se às empresas globais. Nessa perspectiva pondera a respeito da crescente separação ciência e verdade, ciência e saber, ciência e filosofia. Caracteriza o divórcio dessas categorias em função do mercado. Técnica e mercado são baluartes da produção e da vida.

Nessa perspectiva entende-se que o mundo que nos cerca, além de ser uma criação do espírito, existe concretamente. A análise do mundo é essencialmente crítica não sendo possível congelá-la. Nesse tempo atual está consagrada a união técnica/ciência (tecnociência), onde a primeira comanda a segunda. Para SANTOS (1999), nossa Era está marcada pela tirania do dinheiro e da informação (Mídia e agências formadoras); é nesse quadro que o autor caracteriza o trabalho do professor como base da formação das gerações, acrescentando que quanto mais for livre o trabalho docente mais educaremos para a cidadania, embora já fale da ameaça de um divórcio entre a função de ensinar e o papel de um intelectual. Desse modo critica o absolutismo das técnicas e sua relação com o ensino, enfatizando o imaginário coletivo. A própria interdisciplinaridade é hoje comandada pela economia e não pela filosofia, embora se reconheça que os educadores são também filósofos. O cientificismo, o tecnicismo e outras formas de utilitarismo conduzem ao imediatismo em detrimento da ideia de futuro.

Como Ortega y Gasset (1963), Santos (1999) também vê o homem como projeto, razão pela qual considera que o trabalho intelectual e educacional devam estar fundados no futuro, atitude que confere aos professores o exercício do seu papel de intelectuais. Critica a instrumentalização pelo ensino sobre a égide do mercado, das militâncias, das politicarias, da mídia, etc. Nessa instrumentalização o mercado oferece lógicas externas às pessoas humanas, assim como a politicaria centra-se nos resultados e no império dos meios, quando destaca o papel da mídia e em especial os riscos da televisão no trabalho intelectual. Para o autor o que caracteriza o intelectual é sua resistência, de modo que considera a solidão uma grande arma dos intelectuais. “O intelectual não é aquele que busca aplauso, mas o que busca a verdade e que fica com ela, a despeito do que sejam, naquele momento, as preferências dos seus contemporâneos” (SANTOS, 1999).

Para Santos (1999), ser professor, ser intelectual impõe sua não sujeição à administração das coisas, via exercício da crítica interna. Aponta como exemplo as orientações curriculares do Ministério de Educação (MEC) tratadas em geral como de um valor absoluto e abstrato. Saliencia que a técnica ganha significado através da política. Nessa perspectiva aponta a educação ambiental como proposta hoje, de modo enviesado, sendo a ideia de meio ambiente excludente ou fragmentadora da história. O ensino da globalização requer cautela por sua tendência ao totalitarismo

assim como pela atitude acrítica. A partir destes pressupostos o trabalho do professor é considerado arriscado.

Egarter (1999) inicia seu texto sobre o caminho do conhecimento com uma epígrafe: “Quando não se sabe para onde se quer ir qualquer caminho serve”. A partir dessa ideia apresenta seu estudo do movimento do ensino e da aprendizagem ao longo da história da humanidade, partindo da antiguidade quando aprender era uma coisa natural e instintiva. Retoma na pré-história o sentido das trocas individuais entre as clãs. No antigo oriente discute a supressão da individualidade em favor do culto ao passado. Na idade média, a subordinação do ensino à religião uma vez que tudo era voltado para Deus, avançando para a industrialização, quando o Deus passou a ser o trabalho produtivo e lucrativo; educação passou de formadora do homem a formadora de mão de obra e o conhecimento centrou-se no conteúdo de modo que o ensino conduzisse à melhor produção para o trabalho.

Assim, o professor, quando “livre” das orientações religiosas, passou a selecionar os conteúdos de disciplinas já escolhidas em uma grade curricular voltada para a formação de mão de obra. A avaliação não pode, nessa perspectiva, incidir sobre o desenvolvimento de cada um, mas medir sua preparação para o trabalho. Educação reduz-se, desse modo, à informação e à formação de padrões socialmente necessários. O professor deixa de acreditar na curiosidade natural do aluno e impõe uma perspectiva utilitarista. A avaliação da escola a coloca como ineficiente, assim como julga a família e a sociedade. A escola, no pensamento da Egarter (1999) precisa colocar o aluno como centro do processo, devendo o educador olhar o currículo recorrendo à lógica da organização dialógica, que considera as diferenças, os erros, o acaso, a incompletude e as incertezas do cotidiano escolar.

1.4. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A pesquisa em torno da metodologia do ensino superior, na perspectiva da construção do conhecimento e da exemplaridade junto aos que se formam como educadores, defronta-se com uma resistência no ambiente universitário onde a Didática ainda é preocupação secundária para muitos docentes, até porque a literatura dessa área contempla predominantemente técnicas de ensino - aprendizagem (aspectos cognitivos, perceptivos e comportamentais) em detrimento

da reflexão propriamente sociológica, da produção científico-pedagógica, havendo a necessidade de reflexão sociológica sobre os obstáculos culturais à inovação didática.

Para Bourdieu (2002), ainda predominam nas universidades os Cursos Magistrais do Professor, nos quais há o predomínio da exposição da matéria pelo professor, para várias pessoas. Essa metodologia contempla trabalhos práticos, conteúdo de autoria do professor, originalidade encorajada pela competição, com o apoio de apostilhas. Na prática, alguns fazem compilação eclética e usam a retórica. Os limites apontados são: Professor - locutor; monólogo; desconsideração das dificuldades da turma; não acompanhamento da aprendizagem dos alunos; Relação professor/aluno unilateral e despersonalizada, feedback via eventuais e tímidas perguntas no final da aula; comentários de certos aspectos, orientação da leitura da bibliografia e relativa discussão com alunos que conseguem manifestar-se; avaliação com provas escritas e orais. Bourdieu (2002) criticou as aulas magistrais pelos rituais, aspectos carismáticos e espetaculares do relacionamento do professor diante da platéia; pelo caráter oral da transmissão da cultura e outros aspectos simbólicos da comunicação pedagógica.

Ainda Bourdieu (2002), caracteriza as Aulas de Leitura Dirigida a sua base constituída de bibliografia selecionada pelo professor; a relação professor/aluno mais viva ou menos distante, a depender do tamanho da turma; a maior importância para o aspecto livresco em relação ao oral; trabalho dividido entre “aulas expositivas” (não são elaborações próprias docentes) e “seminários” (que não são efetivos exercícios da capacidade dos alunos); sistema de ensino-leitura centrado não no professor nem no aluno mas, principalmente, no livro; o aluno entra em contato direto com obras de autores famosos, sem a simplificação das apostilas; no ensino - leitura, quando estimulada a participação discente, o professor apresenta-se como menos autoritário que no ensino magistral; os círculos em torno do professor e a discussão coletiva dos textos e apostilhas dão até uma ilusão de relacionamento democrático: todos os participantes podem se pronunciar (democracia formal).

As críticas apontadas, nesse caso são: Ensino limitado à atividade de leitura, o que predispõe à rotinização das aulas e dispensa a originalidade docente, tanto no conteúdo quanto na didática; o que se agrava com a falta de dedicação integral dos professores ao ensino/pesquisa/extensão - defeito individual e/ou fruto de condições econômicas e institucionais; ensino - leitura predispõe ao academicismo, em

detrimento do estudo de problemas relevantes; estimula a passividade dos alunos requerendo apenas a reprodução do pensamento de autores consagrados sem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio próprio, da curiosidade e da imaginação a respeito dos problemas atuais.

Na verdade, ambos os sistemas são dispensados da preocupação didática com a real orientação e estímulo da atividade dos alunos; não assumem a responsabilidade da produção do conteúdo da mensagem; apenas apresentam o mérito das obras de diferentes autores; usam discurso com paráfrases e comentários livrescos, independente das preocupações discentes; dificuldades de entendimento ficam por conta dos alunos que devem progredir apenas pela leitura e releitura atenta dos textos indicados; não há tentativa de problematização do real (onde alunos e professores estejam implicados). Enquanto na Forma Magistral o aluno é dependente do professor, no Ensino - Leitura o aluno é dependente das obras.

Na prática docente no ensino superior, nem sempre há real dinamização da aprendizagem que combine aquisição de conhecimento e aplicação do mesmo à resolução de problemas relevantes, pesando apenas o brilho do professor com sua formação e o prestígio da bibliografia, sem qualquer critério didático. A busca de uma didática universitária comprometida com a transformação requer a consideração das contribuições das diversas correntes (Behaviorista, Gestaltista, Cibernética, Não - Diretiva (Ensino centrado no Aluno) e um posicionamento explícito no campo das relações ideológicas que existem na sociedade.

Assim, é necessária a análise sociológica dos pressupostos ideológicos e das condições de aplicabilidade de cada concepção psicoeducacional ou de administração de ensino, para testar a validade das diversas críticas docentes na prática universitária, bem como é preciso desmistificar a pretensa neutralidade técnico-científica das teorias correspondentes e propor alternativas escolhidas em função de critérios políticos claramente definidos. Urge, portanto, o questionamento das resistências e as possibilidades de modificação da didática vigente, considerando-se as relações sociais, os modelos culturais e o contexto institucional, sob a ótica da concepção de Didática como mais que técnica instrumental para tornar mais eficaz a transmissão de conhecimento e aumentar o rendimento escolar, contemplando variáveis como: finalidades do ensino; expectativas dos egressos; possibilidades práticas de aplicação do conhecimento; origens e futuro de classe dos

alunos; pressupostos sociológicos quanto à relação professor/aluno/conhecimento, à comunicação e à avaliação.

Observa-se no cotidiano universitário que a ineficiência do ensino e da aprendizagem tem feito emergir respostas parciais como: docentes atribuindo à falta de base ou de motivação dos alunos e alunos, reclamando melhoria da relação professor/aluno, atualização/dinamização dos conteúdos e elevação da competência dos professores.

O questionamento básico que a pesquisa busca iluminar é o tipo de comunicação que prevalece na Universidade, determinado por processos sociais ligados à reprodução de certas características de classe (elite), assim como, o entendimento de que, independente da vontade dos reformadores ou vanguardas, existem obstáculos sócio-culturais, menos evidentes que a repressão ou controle burocrático, que se opõem à implementação de didáticas menos livrescas ou individualistas: competição, individualismo, hierarquização e monopolização da atividade intelectual.

2. ACHADOS PARCIAIS DA PESQUISA: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA IES ABORDADA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando o questionário como forma de coleta de dados. A pesquisa ouviu 16 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia dos quais 6,25% cursavam 2º período, 6,25% o 3º período, 75% o 4º período e 12,5% eram do 5º período. Dessa forma, 87,5% dos discentes, que correspondem à maioria, estavam na metade ou mais da metade do curso superior.

Todos os sujeitos são do gênero feminino, com a faixa etária entre 18 e 38 anos, sendo que 50% estão concentrados na faixa etária entre 18 e 23 anos, 43,75% entre 24 e 33 anos e apenas 6, 25% entre 34 e 38 anos. Essa predominância do sexo feminino na pesquisa entre os discentes dos cursos de Pedagogia, reflete em parte ideias culturais discriminatórias em relação as licenciaturas, onde o papel da mulher é estar preparada para ser mãe, para ser sensível e etc, mas esquece-se que os pedagogos são profissionais como qualquer outro, além do que possuem um diferencial, são cientistas sociais da área da

educação. Portanto essa profissão abrange ambos os gêneros. A mudança de paradigma vem ocorrendo, embora, com bastante lentidão.

Quanto à escolaridade anterior, verificou-se que 25% dos discentes estudaram em colégio particular e 75% são egressos de escolas públicas, dos quais apenas 25% cursaram o ensino médio na modalidade pedagógica. (Tabela 4) Aqui emerge outra situação polêmica na sociedade atual, que inclusive resultou em cotas para alunos de escolas públicas nas IES (Instituições de Ensino Superior) públicas. Historicamente era reservada às elites, mas que a partir do século XIX foram destinadas às camadas populares, já que as elites procuravam as instituições particulares para garantir melhor educação aos seus filhos. Então, observa-se que a maioria dos discentes da IES abordada, que é particular, vem da educação pública, reforçando o fato de que os alunos da escola pública, das camadas menos favorecidas, contraditoriamente, predominam em IES particulares. Ou seja, na seleção para as IES públicas os alunos de escola pública têm menores possibilidades de acesso. Por outro lado, fica também evidente que como curso de licenciatura sua demanda se concentra em camadas menos favorecidas economicamente enquanto as profissões consideradas nobres são disputadas pelas classes sociais mais elevadas (preconceitos).

Caracterizado o perfil dos discentes abordados, passa-se a trabalhar os resultados da pesquisa, segundo as respostas da população abordada. A amostra classificou as aulas recebidas na IES, dos professores que ministravam Disciplinas Pedagógicas, da seguinte forma: 50% desenvolvem aulas de leituras dirigidas e 43,75% ministram aulas magistrais, 6,25% caracterizaram a aula como mecânica e nada interativa, na maioria das vezes. (Tabela 4.1)

Quanto à metodologia predominante entre os docentes responsáveis pelas disciplinas de Conteúdo Específico da Área, as opiniões permaneceram as mesmas, exceto SSPED4.4 que não opinou e SSPED4.11 que classificou como outro tipo e criticou dizendo “muitos nem dominam o que tentam passar para os alunos”. (Tabela 4.2) Nota-se uma divisão pouco significativa de opiniões quanto à metodologia utilizada pelos docentes. A metodologia problematizadora e/ou da pesquisa sequer foram mencionadas, não obstante seu potencial de formação crítica, criativa e autônoma.

No que se refere à avaliação da metodologia predominante nas aulas, 50% dos sujeitos avaliaram positivamente, 43,75% negativamente e 6,25% fugiram do tema

em questão. 37,5% avaliaram positivamente as aulas de Leitura dirigida, apenas 6,25% a analisaram negativamente e apenas 12,5% analisaram as aulas magistrais positivamente, tendo 31,25% das opiniões contra essa metodologia, analisando-a negativamente. Através desses resultados, percebe-se que os discentes têm preferência pelas aulas de leitura dirigida, que segundo a maioria, é a que prevalece na instituição. (Tabela 4.3)

“É uma metodologia válida. Pois o professor se baseia teoricamente e pode levar o seu conhecimento até seus alunos” (SPPED4.8)

“Cômoda, o professor se sustenta nos argumentos dos autores e pronto” (SPPED4.3)

Cabe aqui ressaltar que Bordieu (2002) considera como a didática mais eficaz aquela que utiliza as contribuições das diversas correntes teóricas e não se limita a uma metodologia descomprometida com a aprendizagem dos alunos.

Fazendo referência a metodologia utilizada pelo professor, 68,75% dos discentes acreditam que a relação professor-aluno torna-se mais viva, 18,75% disseram que a metodologia não favorece essa relação ocasionando distanciamento e 12,5% acreditam ser relativo e que depende de cada professor. Contudo, encontramos um fato curioso e um tanto contraditório já que 43,75% dos sujeitos haviam avaliado negativamente a metodologia e agora apontaram que a relação é mais viva através da mesma. (Tabela 4.4)

“Mais viva. O professor passa a ser o mediador, havendo uma troca de conhecimento” (SPPED4.1)

“Mais distante, o que acontece muito é que não há espaços para intervenção dos alunos. Debates. Aulas centradas mais no professor transmissor de conteúdo” (SPPED4.11)

“Na minha opinião é relativo ou seja, vai depender do professor e a relação do professor com o aluno da turma” (SPPED4.5)

Os discentes apresentaram insegurança em suas opiniões, talvez por falta de clareza, o que sinaliza uma provável lacuna da formação inicial.

De acordo com 50% dos discentes, a forma metodológica ajuda a preparar um profissional reflexivo, crítico e criativo, enquanto 31,25% disseram que é relativo, dependendo do professor e 18,75% acham que não está preparando. (Tabela 4.5)

“Não, ele tem que seguir o que o professor manda” (SPPED4.3)

“Talvez. Pra quem é um bom aluno sim. Mas pra quem não participa fica difícil” (SPPED4.7)

“Não, continuamos “alienados” a ouvir” (SPPED4.11)

Quanto ao processo de avaliação adotado pela instituição, 75% dos alunos julgaram serem avaliados de forma teórica, ou seja, por meio de prova escrita, seminários e resumos. Apenas 6,25% dos alunos sentem falta de atividades práticas. Isso mostra como os alunos estão acostumados a disciplinas teóricas, onde não é exigido deles associação teoria-prática, sendo esse um déficit no curso de formação de professores (Tabela 4.6). Vejamos os relatos a seguir:

“provas(chatas)” (SPPED 3.1)

“provas e seminários” (SPPED 5.2)

“através de seminários, discussão em sala de aula, provas e poucas atividades práticas” (SPPED 4.5)

Sobre a aceitação do processo de avaliação 31,25 % dos alunos não concordam com provas objetivas. 12,5% dos entrevistados demonstram concordar com a prova escrita, desde que esse não seja o principal foco, mas que também haja atividades de extensão. 6,25% expressam não se identificar com trabalhos em grupos. 6,25% concordam com trabalhos em grupos, pois julgam serem esses um preparo para pesquisa e a interação com o público. 6,25% avaliam de forma negativa a avaliação contínua. 37,5% fugiram do tema abordado. (Tabela 4.7). Segue abaixo relato:

“Não, a prova escrita não mede a capacidade do aluno, não considera individualidades de aprendizado” (SPPED 4.3)

Considerando a opinião do aluno sobre como deveria ser o processo avaliativo, vimos que 25% dos alunos não opinaram sobre a forma de avaliação. 6,25% afirmam que deve acontecer como acontece na instituição. 12,5% acreditam que a forma de avaliação deve ser através de outras metodologias que não a prova escrita, já 25% dos entrevistados julgaram-na como melhor método de avaliação de pesquisa. 18,75%, acreditam que deve acontecer de forma dinâmica, interativa e continuada. (Tabela 4.8)

“De forma dinâmica e que não precisássemos usar o velho método

decoreba” (SPPED 4.7)

“Penso que deve continuar a prova escrita, mas não só “essa”, é necessário que o educando seja avaliado de várias maneiras” (SPPED 4.11)

Levando em conta a opinião dos alunos sobre a metodologia a ser utilizada pelos professores visando à contribuição para sua formação temos 37,5% dos alunos entrevistados não opinaram. 50% dos alunos afirmam que os métodos devem ser voltados para pesquisa, reflexão, ajudando assim no desenvolvimento de um ser ativo e reflexivo. Esse é um método onde há a valorização do aluno. 6,25% opinaram por aulas práticas, já 6,25% fizeram uma crítica aos professores. (Tabela 4.9) Conforme relatos abaixo:

“Uma metodologia que o aluno possa ser mais ativo, crítico e reflexivo” (SPPED4.1)

“Métodos de ensino voltados a reflexão-criticidade, prática de pesquisa, principalmente em campo” (SPPED5.1)

Sobre a interação professor - aluno - conhecimento, vimos que 43,75%, alunos afirmam que há interação e que a mesma acontece de forma satisfatória. Se há interação, essa contribui para o desenvolvimento do indivíduo. 31,25% do entrevistados julgam que há contribuição.

Em relação às notas, os professores são coerentes com a metodologia e com os objetivos do curso? Cerca de 31,25% responderam que sim, mas não justificaram a resposta; 18,75% não opinaram; 6,25% não responderam à pergunta; 6,25% disseram que nem sempre o professor é coerente; 6,25% falaram que em alguns casos sim, 18,75% disseram que sim e justificaram a resposta, 6,25% não fizeram ainda avaliação e 6,25% fugiram do tema. (tabela 4.11)

Em relação à técnica de avaliação e à metodologia utilizada pelo professor em sala de aula, 37,5% não opinaram sobre o tema, 6,25% concordaram com a avaliação da instituição, 25% gostariam que a avaliação fosse através de pesquisa, seminários e debates, 6,25% queriam que fosse através de anotações diárias do desenvolvimento do aluno, 12,5% dos alunos gostariam que a avaliação fosse prática com a metodologia mais dinâmica e interativa, 12,5% fugiram do assunto. (tabela 4.12)

Quanto às novas tecnologias, foi perguntado se o curso tem desenvolvido a habilidade de manuseio e 18,75% não opinaram sobre o assunto, 18,75% disseram que pouco utilizaram, 12,5% dos alunos acharam bom o desenvolvimento, 18,75% estão estudando a disciplina, 18,75% utilizam na realização de trabalho acadêmico, 6,25% disseram que não utilizaram nenhuma, 6,25% declararam que os recursos estão em nossas mãos, caberia ao professor exercer a função de orientá-los. (tabela 4.13)

Quanto à experiência docente e à prática pedagógica a partir da contribuição dos professores, 12,5% não opinaram sobre a questão, 37,5% não lecionam, 6,25% não lecionam mas têm capacidade de dar aula, 6,25% não lecionam, mas o professor já passou alguma atividade prática, 25% lecionam e os professores contribuíram bastante, 6,25% fugiram do tema, 6,25% têm experiência mas não conseguiram ter a prática de aperfeiçoamento. (tabela 4.15) Os entrevistados fizeram as seguintes observações:

“Na minha concepção o professor deve fazer o seu papel de educador, claro sabemos que não é tão simples assim, mas cabe a nós educadores fazer a nossa parte independente se fazem ou não, pois nem sempre todos os professores é o dono do conhecimento e transmitem o que deve, no entanto eu com pouco tempo de curso mas defendo que o que faz a diferença e o que prevalece, penso que a educação é a base de tudo para obtermos uma vida melhor” (SPPED4.5)

“Deveríamos usar mais a tecnologia” (SPPED4.10)

“Ainda estou esperando o resultado de mudança de instituição que resolvi fazer, para ver e acontece alguma melhora para minha prática docente” (SPPED5.2)

Percebe-se que existe uma grande necessidade de aperfeiçoamento do currículo do curso para adequá-lo às demandas da sociedade e das novas contribuições na área de formação de professor, pois os alunos demonstraram insuficiência de capacidade reflexiva sobre o seu próprio processo educativo e respectivos procedimentos pedagógicos.

Esse quadro se agrava quando se verifica que todos são alunos do curso de Pedagogia e que necessitarão constantemente em sua prática desses conhecimentos.

Os problemas da relação teoria e prática se apresentam de forma indeterminada, desafiando sempre a formação do educador. E se ele não consegue

colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sua formação, a educação básica continuará sendo ineficaz e a educação superior será até questionada quanto à preparação das pessoas para o trabalho.

Como já foi mencionado no referencial o professor socialmente necessário hoje é crítico e reflexivo, além de ter uma postura política definida como intelectual, responsável na sociedade civil pela socialização e organização da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da preferência dos sujeitos pela metodologia de aulas de leitura dirigida, cabe retornar os seus limites apontados no marco teórico que são: a monotonia das aulas, por causa da constante atividade de leitura, também se limita no sentido de estimular a passividade dos alunos frente aos problemas atuais, exigindo apenas a reprodução das ideias dos autores.

Por outro lado a possibilidade de problematização via pesquisa ou a partir dela parece já ter sido experimentada pelos alunos, pois relatam a participação em seminários que exigem investigação em diversas fontes e a realização de relatórios referentes a atividades de extensão. Estaria insuficiente a pesquisa no curso; é o que estão a indicar os resultados desta investigação.

Ao constatar a contradição entre as opiniões dos sujeitos no que se refere à metodologia, pode-se argumentar que a mesma não interfere na relação professor-aluno, pois mesmo o professor utilizando uma metodologia ruim ele ainda consegue manter uma relação viva com o aluno ou, ainda, sugere-se outra hipótese que emerge a partir dessas respostas a falta de clareza dos alunos com relação ao assunto abordado.

Através da fala dos sujeitos, verifica-se que existe uma necessidade de associação entre a teoria e a prática, principalmente para que o profissional ao sair da universidade não esteja com uma gama de conhecimentos teóricos e inaplicáveis, mas preparado para enfrentar os desafios do dia a dia e buscar auxílio teórico para resolução dos problemas. Durante a prática profissional ou pré-profissional os problemas eclodirão como desafios constantes aos conhecimentos técnicos, saberes, habilidades emocionais etc.. Porém, quando o mesmo é preparado pelas agências formadoras como profissional reflexivo, ele, em tese,

torna-se autônomo em sua formação e é capaz de contribuir sendo protagonista na resolução dos problemas da prática.

A dispersão apontada nas análises dos sujeitos, sobre as metodologias avaliativas, faz refletir sobre, como essa questão vem sendo trabalhada em sala; se há uma preocupação efetiva com o sucesso do aluno, ou se essa apenas leva em consideração a adequação do professor sobre tal método avaliativo. Sendo assim a metodologia imposta pelo professor aos alunos, deve apenas ser cumprida por eles para que, dessa forma, não venham a se prejudicar. Com isso entende-se porque os sujeitos diferem as opiniões sobre as forma de avaliação e acabam sugerindo formas que julgam mais adequadas, já que são seres diferentes, que possuem capacidades de reflexão diferentes, que precisam ser identificadas e trabalhadas, para que haja, dessa forma, uma democratização nas formas de avaliação.

Ao finalizar esse trabalho acredita-se ter contribuído para a discussão sobre a formação de professores para a educação básica, que foi o principal objetivo do estudo. O conhecimento produzido historicamente, muitas vezes tem sido reproduzido, com suas categorias cristalizadas, nas academias e não reconstruídos a partir das necessidades emergentes, o que compromete a participação desse profissional numa gestão democrática, já que não é um formador de opinião.

A formação inicial possibilita em parte o conhecimento referente à escola, ao sistema educacional e à história, cabendo ao profissional formar-se permanentemente. As agências formadoras têm limitado a capacidade dos alunos, devendo exigir mais capacidade analítica e construção de novos conhecimentos para que eles estejam preparados como profissionais. A formação inicial apenas dá uma base para que o profissional atue como gestor dos diferentes processos educativos; o licenciando procura em outros espaços aprofundar seus saberes para que sua prática seja eficaz.

Conclui-se ser de suma importância que a formação dos docentes no Curso de Pedagogia, dê-se de forma transdisciplinar, favorecendo a solidificação de identidades profissionais que lidarão com identidades em formação; a reflexão a respeito de temas e conhecimentos no âmbito da academia são elucidativos das relações na educação básica, razão da preocupação deste artigo.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Qualificação versus competência. In: **BOLETIM TÉCNICO DO SENAC**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/ago., 2000.

BAETA NEVES, Clarissa Eckert. "Funções do ensino superior hoje". IN: **Universidade e educação**. Campinas: Papyrus; SP: ANDE: ANPEd, 1992. (Coletânea CBE).

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cásia Silveira e Denise Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **Miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2001.

BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade**. RJ, Paz e Terra, 1994.

_____. **A revolução das prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1983.

_____. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

EGARTER, Elisabeth Johanna. **O caminho do conhecimento**. Águas de Lindóia (SP): 1999 (material apostilhado).

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona, Ediciones Península, 1987.

_____. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4. ed., 1992.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Ed., 1999. 191 p. (Coleção Ciências da Educação).

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica: vicissitudes das ciências - cacofonia na física**. 1 ed. em português. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano Limitada, 1963.

ROMISZOWSKI, Alexander J.. **Tecnologias educacionais e a formação técnica profissional: situação de hoje, perspectivas de amanhã**. Brasília: Encontro Internacional de Educação Profissional, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **REVISTA ESTUDOS AVANÇADOS**. n.2 (2): 46-71, maio/agosto, 1988.

SANTOS, Milton. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. Águas de Lindóia, SP: 1999 (material apostilhado).

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

UNIT. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2002-2006 da UNIT**. Aracaju: ASSPLAN/UNIT, maio/2002. 400 p.