

- Souza, R. C. C. R. de (2008). Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: Galvão, Afonso e Santos Gilbeto Lacerda dos (Orgs.) *Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento*, Coletânea 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPEd, (52-70), (Volume 2). Taguatinga, DF: Anped.
- Veiga, I. P. A. (2008). Docência como atividade profissional. In: Veiga, I. P. A.; Ávila, C. d' (Orgs). *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas*, (pp. 13-21). Campinas, SP: Papirus.

8.93.

**Título:**

**Discentes universitários em diálogo com docentes do ensino fundamental.  
Caminhando entre as ideias: outro modo de trabalho pedagógico**

**Autor/a (es/as):**

Pereira, Sonilda Sampaio Santos [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

**Resumo:**

Em 1959 Paulo Freire, no Brasil, criticava a formação pedagógica desassociada das experiências do processo educativo; dizia de uma formação de professores reduzida a informações discursivas, sem contato com a realidade. Cinquenta anos após a denúncia de Freire, mais precisamente em 2009, Leite, Lima e Monteiro, em Portugal, discutem a pouca importância dada a um saber teórico-prático que apoie o trabalho docente no ensino superior. Sem um saber consistente, o docente universitário, formador de formadores, não tem conseguido colocar a universidade em diálogo com a comunidade educacional que a rodeia. Diante destas sinalizações de “faltas” e, a partir das indicações: a) de Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática educativa no tocante à implicação da docência na discência e vice-versa; b) de Perrenoud (2000) quanto às competências básicas para ensinar, sobretudo a competência docente de envolver os alunos em atividades de pesquisa; c) de Morin (2001) em torno dos saberes necessários à educação, especialmente o saber ensinar as relações mútuas e as influências recíprocas. Das indicações de Freire, Perrenoud e Morin, propusemos um modo de trabalho pedagógico na perspectiva dialética, buscando o diálogo entre discentes universitários e docentes da educação básica. A problemática que embalou nosso estudo foi: há possibilidade de diálogo propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio, no município de Jaguaquara – Bahia? Nosso objetivo foi buscar um diálogo prazeroso e facilitador de aprendizagens tanto para os discentes universitários quanto para os docentes do ensino fundamental. Na tentativa de dar conta do problema e

alcançar o objetivo, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Consideramos os resultados de grande relevância para o pensar a docência universitária, especialmente nas licenciaturas. Os resultados oriundos das avaliações dos discentes universitários sinalizam, entre outras, a tomada de consciência de si, da profissão e da intrínseca relação teoria - prática. Da mesma forma relevante enquanto modo pedagógico universitário que adentra a escola de ensino fundamental e reanima as práticas docentes invisibilizadas.

#### **Palavras-chave:**

Docência, discência, diálogo, teoria-prática

### **1. Introdução**

Ao longo de quase três décadas temos observado a disparidade entre os discursos na formação docente e as práticas dos professores na educação básica. Muitos destes acompanhamos nos cursos de licenciatura. Lá, na universidade, enquanto discentes, brilhantes! Cá, na ambiência escolar básica<sup>12</sup>, enquanto docentes, díspares!

A partir desta observação, desconfiamos de duas possibilidades: ou o professor, depois da formação, assume uma postura desigual, ou, há vazios e falta de referência na própria formação proposta pela docência universitária.

Uma vez inquietos, nos propomos a pesquisar. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a qualitativa do tipo etnográfico porque estamos imersos nos espaços dos estudos. Logo, afetamos e somos afetados. Por conta do tipo de pesquisa adotado, este artigo, em alguns momentos, toma o caráter de narrativa de experiência.

A princípio elegemos a visão freireana sobre o trabalho docente na formação de professor. Fomos com ele, Paulo Freire, aos anos 50, quando pensava e escrevia sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, apresentada em 1959 (FREIRE, 2003, p. XIII).

Naquela época, em meio às turbulências políticas pelas quais passava o Brasil, em meio às tensões entre autoritarismo e democracia, democracia e autoritarismo, Paulo Freire escrevia sua

---

<sup>12</sup> Embora este estudo tenha sido desenvolvido, especificamente no nível do Ensino Fundamental, algumas vezes fazemos uso da expressão Educação Básica para nos referirmos, também, aos outros níveis: Educação Infantil e Ensino Médio.

primeira obra e iniciava a tecer os fios de suas concepções inovadoras. Inovadoras na forma de ler e pensar a realidade, sobretudo as implicações da prática educativa no cotidiano.<sup>13</sup>

Dentre outras, expunha a denúncia de formação de professores reduzida a informações discursivas, sem contato com a realidade. Falava de uma formação pedagógica desassociada das experiências do processo educativo:

*vem se agitando entre nós a necessidade de mudarmos de educação, o que nos leva a debater o problema das escolas de formação de professor. Escolas também inteiramente desvinculadas de nossa problemática. As disciplinas de formação pedagógica, preocupadas que deviam estar com o agir educativo, com a experiência do processo educativo, se perdem, ao contrário, em grande parte, nas digressões quase sempre acadêmicas. Pior, se perdem, não raro, na sonoridade da palavra.*

*Difícilmente se lançam em projetos de pesquisas. O seu contato com a realidade, não apenas de sua comunidade local, mas regional e nacional, se reduz, quando muito, a informações discursivas.*

*Vem faltando a esses estudantes, amanhã professores, a experiência do debate, da discussão em grupo, das soluções cooperativistas, substituída pela ênfase da posição dogmática do professor, que os atua passivamente.*

*Em vez desta educação, em grande parte antiquada e inadequada às condições de nossa atualidade, autoritária, os nossos futuros mestres, em qualquer escola normal do país, deviam estar sendo formados com alto senso de responsabilidade profissional. Identificados com sua tarefa. Cômnicos de seu papel altamente formador. Convictos da urgência de sua ação numa sociedade em que se contradizem as forças democratizadoras emergentes, com velhos complexos culturais antidemocráticos.*

*Esta convicção, porém, dificilmente se forma em quem assume postura passiva. Em quem não é inserido num processo dialogal. Em quem não debate. Em quem não investiga. Em quem não discute livremente. Em quem não reelabora. Em quem não reinventa. E isto é exatamente o que ainda não fazemos. Em lugar da reinvenção, da reelaboração, os pontos ditados, a matéria “pré-fabricada”, as afirmações estereotipadas.*

*Em lugar de uma visão tanto quanto possível ampla das várias e diferentes condições de escola, de aluno, de níveis as mais opostos, em que e com quem os futuros mestres atuarão, estágios quase sempre numa única unidade pedagógica.*

*De modo geral, todo curso de preparação de nossos professores, vem sendo, em regra, verboso. (FREIRE, 2003, p. 99, 101, 102).<sup>14</sup>*

---

<sup>13</sup> Enquanto escrevemos este trabalho, Paulo Freire é, oficialmente, declarado Patrono da Educação Brasileira. Lei Federal nº 12.612/2012 – D.O.U. de 16 de abril de 2012, quinze 15 anos após sua morte.

<sup>14</sup> Este texto de Paulo Freire está prolixo porque escolhemos não cortá-lo devido à atualidade da denúncia feita há mais de meio século.

Mais de meio século e as palavras de Freire são atuais. De dentro e de fora da universidade, de dentro e de fora da educação básica, verificamos: ensino desvinculado da realidade, discursos desatrelados das práticas, excesso de verbos, ação sem reflexão, sem espírito de pesquisa, sem debates, sem responsabilidade social e histórica e sem diálogos.

Distantes no tempo e no espaço de Paulo Freire, Leite, Lima e Monteiro (2009) propõem saberes necessários ao exercício da docência no ensino superior. Dentre estes, a potencialização da

*ação dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências consideradas importantes para o perfil de formação. Esta falta de formação não é, no entanto, uma situação nova. No ensino superior, por tradição, sempre foi atribuída pouca importância a um saber teórico-prático que apoie o trabalho docente e sempre foi pouco valorizado o domínio de competências pedagógico-didáticas, por parte de quem nele tem a função de ensinar e de criar condições para que os estudantes aprendam e se formem. (LEITE, LIMA & MONTEIRO, 2009, p. 74,75).*

As autoras ressaltam a pouca importância dada a um saber teórico-prático e a conseqüente falta de domínio de competências pedagógico-didáticas nas práticas docentes no ensino superior. Corroboramos este pensamento e o estreitamos quando o aplicamos a docentes universitários dos cursos de formação de professores. Ora, sem um saber consistente, o docente universitário, formador de formadores, não tem conseguido colocar a universidade em diálogo com a comunidade educacional que a rodeia.

Dessa forma, minimizamos a primeira parte de nossa desconfiança inicial: do professor, depois da formação, assumir uma postura desigual. O novel professor pode até mesmo se lançar numa rotina escolar de forma distanciada de suas supostas crenças e discursos que ostentava enquanto licenciando, todavia, de dentro e de fora da universidade, sob um olhar observador crítico, confirmamos a segunda possibilidade de nossa desconfiança: há vazios e falta de referência na formação proposta pela docência universitária!

## **2. Indicações para outro modo de trabalho pedagógico**

Ao considerarmos as denúncias de Freire em 1959 (2003) e as de Leite, Lima e Monteiro (2009), recorreremos, então, a três sinalizações que, segundo nosso julgamento, são pertinentes para o enfrentamento das faltas na docência universitária. São indicações que, em última instância, têm que ver com a vinculação do ensino à realidade, com o atrelamento das práticas educacionais aos discursos, com a simultaneidade da ação - reflexão, com o espírito curioso de pesquisa concomitante ao ensino e à gestão educacional, com o compromisso histórico e social

dos professores e com a constituição do espaço legítimo de debates e diálogos entre docentes e discentes universitários e docentes da educação básica.

Da mesma forma, as referidas sinalizações indicam alguns saberes teórico-práticos e competências pedagógico-didáticas que podem ser aplicados à docência no ensino superior, sobretudo nos cursos de formação de professores.

Primeiro, retomamos o próprio Paulo Freire. Agora nossa referência é ao seu último livro, publicado em vida *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Nesta obra Freire (1996) sinaliza saberes indispensáveis à prática docente tanto de educadores críticos, progressistas quanto de conservadores; tanto de universitários quanto de educação básica.

Dentre os vários saberes indicados, destacamos como indispensáveis:

- Saber refletir sobre a prática. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22)
- Saber suscitar e cuidar da curiosidade no ensino.

*O processo de aprender [...] pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica. É a força criadora do aprender de que faz parte a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (FREIRE, 1996, p. 25).*

- Saber apreender a realidade. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do adestramento dos outros animais” (FREIRE, 1996, p. 69).
- Saber dialogar. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História” (FREIRE, 1996, p. 136)

Muitas outras indicações são sinalizadas por Freire e apresentadas como saberes necessários à prática educativa. Prática esta que tem implicações tanto na docência quanto na discência.

Segundo, tomamos Philippe Perrenoud (2000), no livro *10 Novas Competências para Ensinar*. Nesta obra o autor insiste em dez grandes famílias de competências. Ele mesmo designa competência como “uma capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. As competências não são saberes, mas os mobilizam, os integram e os orquestram” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

As novas competências profissionais para ensinar, sugeridas pelo referido autor, são todas indicações para o trabalho pedagógico na perspectiva do diálogo e da coletividade. O professor é sempre alguém que organiza, administra, envolve, trabalhar e propõe trabalho em equipe. O autor afirma que “a paixão pessoal não basta, se o professor não for capaz de estabelecer cumplicidade e solidariedade verossímeis na busca do conhecimento” (PERRENOUD, 2000, p. 38).

Perrenoud diz que todas as competências declinadas por ele têm forte componente didático, mas a competência docente de envolver os alunos em atividades de pesquisa tem componentes didáticos por excelência.

Não teríamos como pensar outro ou outros modos de trabalho pedagógico no ensino superior; não teríamos como caminhar entre ideais diversas com licenciandos; não teríamos como estabelecer espaços de diálogos no entorno da universidade; sem o componente didático por excelência que está implícito na competência docente de envolver discentes em problemáticas sérias que, antes de serem problemas para estudos acadêmicos, fossem problemas de suas vidas concretas, profissionais, cotidianas. Assim, os discentes estariam, ou estarão, nas atividades de pesquisa que darão fôlego à sua formação de qualidade.

Em terceiro lugar elegemos as indicações de Edgar Morin (2001). Na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, ele discute questões pertinentes à condição humana, ao conhecimento, às incertezas e às complexidades da existência. Morin complementa o diálogo convergente com Freire e Perrenoud, alertando sobre saberes necessários à educação, especialmente o saber ensinar as relações mútuas e as influências recíprocas.

Pensar mutualidade e reciprocidade é imperativo para o pensar a prática docente a partir do diálogo, das trocas de ideias. É propor um outro modo de trabalho pedagógico.

Amparados nas matrizes citadas, propusemos um modo de trabalho pedagógico na perspectiva dialética, buscando o diálogo entre discentes universitários e docentes do ensino fundamental. A problemática que embalou nosso estudo foi: há possibilidade de diálogo constante, autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), no município de Jaguaquara – Bahia?

Esta problemática, peça fundamental da nossa pesquisa, contextualizou nosso objeto e estabeleceu o objetivo: buscar um diálogo prazeroso, enriquecedor e facilitador de aprendizagens tanto para os discentes universitários quanto para os docentes do ensino fundamental.

Realizamos a pesquisa bibliográfica. Consultamos referências que denunciaram o *statu quo* da docência universitária e outras que fizeram sinalizações de práticas alternativas, as quais

sugerem tanto o envolvimento de discentes universitários na educação básica, quanto a interação dos diversos segmentos da educação.

Associamos à pesquisa bibliográfica a do tipo etnográfico, estruturada a partir da abordagem qualitativa, consideramos as atitudes fundamentais nesse tipo de investigação que foram: abertura, flexibilidade, observação apurada e interação com os atores sociais envolvidos. A etnografia, tomada dos antropólogos pelos educadores, tem como preocupação central para estes, o processo educativo (ANDRÉ, 2003, p. 28).

Desta forma, estudamos o fenômeno do *outro modo de trabalho pedagógico*, na docência universitária, “em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 2007, p.17). Recorremos às técnicas de observação participante, as entrevistas intensivas aprofundadas orais e escritas e analisamos documentos como: projeto político pedagógico da ERTE, planejamentos de aulas, relatórios diários e das avaliações dos estudantes e as ementas e planos de curso da UESB.

Além do uso destas técnicas, o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado foi mantido. Toda ênfase foi dada ao processo da pesquisa que, enquanto plano de trabalho aberto e flexível, possibilitou a construção de novos conceitos e de novas formas de docência pelos discentes e docentes envolvidos.

Os discentes universitários eleitos foram nossos vinte e quatro (24) alunos do primeiro semestre de 2011, do curso noturno de pedagogia, matriculados na disciplina Linguística Aplicada a Alfabetização. Dos vinte e quatro (24), vinte e um (21) do sexo feminino e três (03) do masculino. Apenas quatro (04), durante o dia, realizavam atividades relacionadas à educação, os outros vinte (20) trabalhavam em atividades outras, como: comércio, escritório, doméstico e motorista.

Os docentes eleitos foram os vinte e dois (22) professores do ensino fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio. A escolha desta escola deveu-se aos fatos: primeiro, ser a única da jurisdição da Diretoria Regional de Educação (DIREC 13) em regime de internato com modalidade pedagógica de alternância e que propõe uma educação integral; segundo, é a única da referida jurisdição que mantém, há onze (11) anos, um programa de formação continuada *in loco* dos seus professores e servidores; terceiro, abertura da equipe gestora em receber os discentes da universidade. Abertura que facilitou o trânsito, as trocas, os diálogos e a logística necessária à execução do projeto.

### **3. O ensino, a pesquisa e a extensão universitárias no ensino fundamental**

Por meio do projeto de extensão da UESB, intitulado *Demandas da pedagogia de alternância*, elaborado e executado na ERTE, no período de fevereiro a dezembro de 2011, os vinte (22) docentes que há mais de uma década já participam do programa de formação continuada *in loco*, sistematizaram suas experiências docentes. A sistematização das suas narrativas resultou no livro *ERTE por um ser integral*, organizado por Pereira (2011). Este livro foi o elemento desencadeador do diálogo com os discentes da UESB.

Os vinte e quatro (24) discentes leram as vinte e duas (22) narrativas dos docentes, discutiram na universidade, sem conhecerem os narradores. Após estudos e aprofundamento dos temas pedagógicos pincelados pelos docentes, os discentes recortaram dos escritos narrativos, essencialmente aqueles referentes às percepções sobre o ato de ensinar e o ser professor, destacando os seguintes:

*Falar das experiências vividas na escola é também falar de como fui me tornando professora. Sei que ser professora não é tarefa fácil... Quando estou dentro da sala de aula me sinto realizada, feliz, completa. E é aí mesmo, dentro da sala de aula, que pretendo viver muitos momentos da vida, talvez os melhores. (C. L. C. S.)*

*Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor. Para chegar a um resultado positivo, sempre acreditei em meu trabalho e em meus alunos [...] eles agradecem pelo meu acreditar que eles podiam e podem mudar o curso das suas histórias. (M. C. T. P.)*

*A partir das experiências vividas na ERTE, como professora, a cada dia foi aumentando meu amor por cada crianças[...] passei a pesquisar mais. (E. C. A.)*

*Não tinha o conhecimento de uma educação que envolvesse o aluno em todos os aspectos. Depois de algumas experiências, me senti preparada para assumir a responsabilidade de ser professora regente.*

(E. R. S.)

*Sendo professor ajudo pessoas a crescerem no conhecimento tecnológico. Tenho muito o que aprender, a prática docente tem me proporcionado este aprendizado. (E. S.)*

*O princípio desta instituição é que a vida ensina mais que a escola, por isso, o centro do processo de ensino e de aprendizagem é o aluno e a sua realidade. (I. C. S.)*



*Fiquei impressionada em ser professora e alfabetizar crianças e adolescentes da zona rural sem preconceitos lingüísticos. (M. S. A.)*

*Aprendi, sendo professora, a ser uma professora melhor. (M. S. S.)*

*É encantador o momento em que um aluno aprende o segredo da leitura. (N. O. G.)*

*Ser professor, aqui, não é uma coisa simples. Há sentimentos complexos que transformam alunos em filhos e amigos. (P. E. S. M.)*

*Ensinando, descobri o verdadeiro sentido de ser uma educadora com missão. (S. M. S.)*

*Enquanto professora, cresço como gente, como profissional. Estou consciente da necessidade de constantes leituras para meu aperfeiçoamento na prática cotidiana em sala de aula. (V. S. D.)*

*Nunca passará, enquanto eu viver, o que esta imersão educacional fez em mim. Não passará a fé na educação como possibilidade do ser humano exteriorizar sua beleza interior. Não passará a convicção de que esta educação só acontece se todos os sujeitos envolvidos desistirem da resistência e se abrirem ao novo, ao sopro do Divino. (S. S. S. P.)*

Feitos os recortes, os discentes universitários foram conhecer, pessoalmente, os docentes narradores das reflexões pedagógicas. Inicialmente, apresentaram-lhes suas impressões acerca de seus escritos e, em momento seguinte, declinaram suas expectativas quanto às práticas pedagógicas que desenvolvem na ERTE. Também explicitaram o desejo de conhecer as experiências concretas, *pari passu*, de professores românticos e crédulos na educação, num contexto nacional de descrença e descrédito nas políticas educacionais governamentais, portanto de descrença na ação da educação formal, institucionalizada.

Apreensões, temores e desconfianças marcaram os primeiros momentos. Depois, quando enturmados, docentes da ERTE com discentes da UESB, dividiram espaços de sala de aula e de pesquisas. Os discentes assumiram, em muitos momentos, a docência no ensino fundamental, enquanto os docentes tentavam afunilar seus estudos, na escola, buscando responder suas próprias perguntas e às perguntas dos universitários.

Cada nova pergunta impunha novo espaço e novo tempo de reflexão. Reflexões demoradas e, às vezes, conflituosas sobre as ações nos espaços escolares. As reflexões continuaram, na escola, com os docentes e na universidade, com os discentes. Embora os contatos tenham sido durante

um semestre – primeiro semestre de 2011 – as trocas, concórdias e discórdias perduraram até o término do ano letivo.

Concluída a proposta de interação dialogal, presencial, entre os discentes da UESB e os docentes da ERTE, estes ressaltaram a experiência como parte de sua formação continuada, afirmaram que o ato de ensinar ao outro a ser professor os remetia às suas próprias formações. Neste sentido, os docentes expressaram a validação da experiência. Alguns excertos dos seus depoimentos:

*Os momentos de formação continuada me levaram a repensar práticas pedagógicas. Fui me tornando uma professora melhor. (C. L. C. S.)*

*Os estudos serviram de suporte para esclarecer e, com base neles e nas experiências diárias, sentia, a cada dia mais, que era possível formar cidadãos competentes em qualquer série. (M. C. T. P.)*

*A partir dos encontros e reflexões, aprendi a ser uma professora melhor. (M. S. S.)*

*Aprendi! Isto na prática significou assumir a responsabilidade pela construção de alternativas viáveis, para que meninos e meninas da zona rural pudessem ter uma educação integral, respeitando a sua cultura, o seu modo de falar, mas também apontando para novas possibilidades, novos conhecimentos, estimulando valores, habilidades e competências. (N. O. G.)*

*Estamos em formação no sentido de aperfeiçoar nosso trabalho e sermos exemplos para os educandos da ERTE e da UESB. Isso me faz ampliar a minha visão de mundo e de vida. (S. M. S.)*

Estes são alguns dos depoimentos daquilo que os docentes da ERTE denominaram de espaço legítimo de aprendizagem do ato de ensinar e do que é ser professor. Enquanto dividiam experiências e espaços de sala de aula com os estudantes de pedagogia, os docentes eram inquiridos, expostos às mais diversas indagações sobre seus fazeres pedagógicos e ‘postos em xeque’ em suas convicções. Eram desafiados a relacionar teorias e práticas e explicitar o fenômeno de transposição daquelas para estas.

Diante disso, ninguém sairia o mesmo: nem inquiridores, nem inquiridos, tal qual o processo que lapida pedras, pressionando-as contra outras superfícies e contra elas mesmas. E os discentes da UESB, além de outras buscas, perseguiram desvendar o que alimentava o romantismo expresso nas narrativas dos docentes da ERTE.

Enquanto os docentes ressaltaram, sobretudo, a aprendizagem de ser professor, os discentes abriram o leque das aprendizagens, extraíram quatro categorias da categoria maior – educação - que serão apresentadas na próxima seção com fragmentos de suas falas. Os excertos deram uma amostra daquilo que os discentes conseguiram construir durante o período que estiveram em contato com os docentes da ERTE.

Após acompanharem a práxis pedagógica e conviverem *pari passu* com a realidade escolar, as aprendizagens foram múltiplas e a consistência indiscutível. Jamais, dentro da universidade, distantes do diálogo com a realidade, dariam conta de conhecer, discutir e nomear tantas variáveis do sistema escolar e, talvez mais importante, conhecer os combustíveis que geram a motivação e a crença dos profissionais fazedores de diferença na contramão da história, numa diminuta esquina da educação brasileira.

Para os discentes da UESB, segundo suas entrevistas orais, os combustíveis que movimentam os motores dos referidos profissionais são, especialmente: a persistência, a resistência e o sentimento de pertença ao grupo.

#### **4. À busca de uma síntese das avaliações dos discentes universitários**

A partir da análise dos depoimentos escritos dos discentes da UESB, consideramos a experiência de relevância para um outro pensar e executar a docência universitária, especialmente a docência atrelada às experiências formadoras fora da academia. Os depoimentos sinalizaram que o diálogo, embora inicialmente causador de incômodos, apreensões, nervosismos, medos, inseguranças e ansiedades, lhes instigou a refletir e fez emergir quatro categorias, a saber: saberes da gestão escolar; postura docente e formação continuada; autoconhecimento e docência; e formação universitária.

Sobre a categoria *saberes da gestão escolar*, uma difícil arte dentro da pedagogia, as entrevistas pontuaram que a escola está aberta e receptiva à comunidade, sua organização é sentida da guarita às hortas, da disposição das cadeiras dos estudantes ao silêncio que permite diálogos claros e comunicações objetivas, por isso a própria sala de aula foi percebida como espaço privilegiado do processo de ensino e de aprendizagem e os planejamentos adequados às peculiaridades das turmas, sempre cuidando da transversalidade do currículo. Todos os servidores, independentemente de suas funções, são educadores e planejam suas atividades. Alguns excertos que validam esta análise:

*A Escola ERTE nos recepcionou bem. (V. R. A.)*

*Despertou-me o desejo de estudar o que significa ir além dos conteúdos curriculares.  
(V. S.)*

*Aprendi que planejamento é fundamental. Entendi que todos numa escola precisam estar a serviço da educação: do porteiro à cozinheira e que os alunos precisam ser respeitados nos conhecimentos que trazem. (J. G. S.)*

*Discerni temas como: organização institucional, disciplina de alunos, educação pública de qualidade, consciência dos trabalhadores da educação, ser professor aprendiz. (S. S. G. C.)*

*Poder viver, na prática, a pedagogia que não exclui o diferente, para nós, futuros pedagogos, foi uma experiência ímpar. O contato direto com a organização institucional, com o respeito humano e com a inclusão social, nos mostrou que mudanças são possíveis. (R. M. A.)*

*Percebi um silêncio incomum na escola. Silêncio propício ao estudo. Conheci a pedagogia de alternância e aprendi que formar cidadão deve preceder à formação do profissional. (C. S. S.)*

*A disposição das carteiras nas salas de aula era em círculo. (R. S. B.)*

Quanto à categoria *postura docente e a formação continuada*, os universitários compararam e verbalizaram a compatibilidade do discurso com as práticas docentes, ressaltando a qualidade da formação que acontece há mais de uma década, por isso o envolvimento dos docentes em todas as ações da escola e a maturidade para o enfrentamento das demandas de uma educação integral, freiriana e afetiva, numa pedagogia alternante.

*Aprendi com as narrativas dos docentes, sobretudo com a perseverança diante dos obstáculos. Durante a experiência de diálogo com os docentes e por meio de suas práticas, entendi o verdadeiro sentido de ser uma educadora. (G. S. L.)*

*Aprendi que é necessário valorizar o espaço do ensino e aperfeiçoar a prática docente. (E. S. S.)*

*Tocou-me a resistência dos docentes para conseguirem um modelo de escola. (L. R. S.)*

*A leitura do Livro ERTE por um ser integral e a comparação das escritas com as práticas mudou, em mim, conceitos tanto pessoais quanto profissionais – como futura pedagoga. (C. N. Q.)*

*Observei que prevalece o interesse coletivo. (E. B. O.)*

A respeito da categoria *autoconhecimento e docência*, foi ressaltada a observância das regras de convivência e o desenvolvimento do potencial de liderança para a gestão da sala de aula e do ensino. Da mesma forma evidenciado o entrelaçamento do crescimento pessoal no profissional.

*Trouxe-nos inquietação e reflexões sobre vários fatores dentro e fora da educação. Ressalto: conhecimento de si mesmo, regras de convivência, respeito às diferenças, liderança de turma etc.*

(D. F.

S. O.)

*Aprendi que todos os trabalhadores da instituição escolar devem ser educadores. Educar exige competência e o crescimento profissional passa, primeiro, pelo crescimento pessoal. (C. M. S.)*

*Há dificuldades pedagógicas. Há tentativa de superá-la. É muito difícil ser professor, mas pode ser um ofício de prazer. A educação pode ser a ferramenta para um outro mundo melhor. (N. S. O.)*

E, por último, foi enfatizada a própria *formação universitária*. Sobre esta, o realce caiu na possibilidade de maior aprendizagem do discente universitário por meio do diálogo e da convivência com o docente da educação básica. Daí, a tomada de consciência das aprendizagens recíprocas e da relação intrínseca entre teoria e prática.

*Planejar o trabalho pedagógico contribuiu para minha formação acadêmica. Relacionei teoria e prática. (T. N. G.)*

*Desenvolvi a capacidade de relacionar teoria e prática. (E. B. S.)*

*Percebi, entro da sala de aula de alunos de 7 e 8 anos de idade, que a teoria para ser aplicada requer adaptações e experiências. Precisamos trabalhar o lado afetivo e pensar até a disposição das carteiras. Pude perceber, enquanto desenvolvia a prática, as bases teóricas do que tenho estudado.*

(L. B. S.)

Dos pontos destacados pelos discentes universitários, o mais focado foi a validade da relação teoria-prática para a própria formação. Nas entrevistas escritas, 20% dos discentes, repetidamente, referiram-se a aprendizagem de relacionar a teoria com a prática. Sabemos que os postulados dos estudiosos são, sem dúvida, excelentes motivadores dos pensamentos e das calorosas discussões na academia, no entanto, persiste a lacuna do *como* fazer a transposição do dito para a ação.

Compreender cognitivamente não significa estar apto a praticar. A prática de qualquer princípio exige competências variadas e específicas, como também exige o *assistir como*. Diante da possibilidade de *assistir como*, a discente R.M.A. afirmou: “foi uma experiência ímpar!”, enquanto L.B.S. considerou que “a teoria para ser aplicada requer adaptações” e E.B.S. e T.N.G. celebraram: “desenvolvi a capacidade de relacionar teoria e prática”.

Embora com maior enfoque o tema da relação teoria-prática, não menos importantes os outros extraídos da experiência. As avaliações dos discentes universitários, professores em formação, podem contribuir com os currículos dos cursos de pedagogia, porque apontam para temas e questões que problematizam e incomodam a educação básica mas que, infelizmente, na maioria das vezes, não são valorizados nos programas das didáticas, das estruturas e funcionamentos, das metodologias, nem das psicologias.

Alguma área dos cursos de formação de professores há de ocupar-se com temas como ‘a receptividade da escola e abertura dos seus espaços à comunidade’, ‘a participação do docente no todo da escola’, ‘as regras de convivência humana e de liderança’, ‘a organização da ambiência escolar, inclusive da disposição das carteiras dos alunos e da cultura do silêncio’, ‘a anterioridade do crescimento pessoal em relação ao profissional’, ‘a perspectiva da educação como fonte de esperança, ainda que tenha que mover-se na contramão’, dentre outros contemplados nas quatro categorias elencadas acima.

Além de contribuírem com temas para as áreas do curso de pedagogia, os discentes da UESB observaram e ressaltaram quatro fatores que podem ser os facilitadores daquilo que chamaram de “educação romântica ou professores crédulos”. Primeiro, a permanência da maior parte do grupo de docentes por mais de dez (10) anos na escola; segundo, o vínculo empregatício dos docentes com o governo do Estado não ser efetivo; terceiro, a escola – ERTE – existe por meio de parceria do Estado com organizações não governamentais: Fundação José Carvalho e Convenção Batista do Estado; quarto, a equipe diretiva mostra-se coesa e firme e, além de ser a equipe fundadora, está na liderança há mais de uma década, passa, a cada três anos, por novas eleições.

Estes fatores parecem dignos de uma olhada mais demorada. Precisam ser mais observados para, quem sabe, servirem de sinalizações para as escolas públicas.

## **5. Uma reflexão final sobre outro modo de trabalho pedagógico no ensino superior**

Retomamos a pergunta que embalou este trabalho (há possibilidade de diálogo constante, autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), no município de Jaguaquara – Bahia?) e

respondemos, em parte, afirmativamente, porque o diálogo pode ser autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas, mas não podemos afirmar sobre sua constância. Isso implicaria em assunção de compromissos de outras instâncias da universidade e da escola básica.

Contudo, além de relevante para as reflexões dos discentes universitários, este outro modo de trabalho pedagógico oportunizou o caminhar entre as ideias dos docentes do ensino fundamental, reanimando-lhes nas práticas invisibilizadas.

Desta forma, em cima das denúncias de Freire em 1959 (2003) e Leite, Lima e Monteiro (2009), anunciamos as possibilidades concretas e testadas de reflexões sobre a prática, de suscitação da curiosidade pedagógica, de apreensões da realidade e de diálogo (FREIRE, 1996).

Também anunciamos que é possível, na composição didática do docente universitário, a utilização de seu elemento por excelência: envolvimento dos discentes num projeto de estudo maior, projeto que vai além dos espaços universitários e adentra a escola do ensino fundamental, distante do *campus* universitário (PERRENOUD, 2000).

E, finalmente, há tensões pela experiência vivida e perplexidade diante dos novos problemas. Todavia, fazemos a pausa com o anúncio da possibilidade de discentes universitários e docentes do ensino fundamental relacionarem-se mutuamente e sofrerem influências recíprocas (MORIN, 2001). Enquanto aqueles levantaram temas de pertinências para suas discussões acadêmicas, estes melhoraram suas práticas e a escola foi colocada em xeque. Todos fora do lugar de conforto. Todos partícipes da extensão universitária, convocados à pesquisa, movimentando o ensino.

### **Referências bibliográficas**

- André, Marli Eliza D. A. de (2003). *Etnografia na prática escolar*. 9. ed. Campinas: Papyrus.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Etnografia na prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papyrus.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Leite, Carlinda; Lima, Lurdes & Monteiro, Angélica (2009) O trabalho pedagógico no ensino superior: Um olhar a partir do Prémio Excelência E-Learning da Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 28, 71 – 91.
- Morin, Edgar (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF.

Pereira, Sonilda Sampaio Santos (2011). *ERTE: por um ser integral*. Jequié – Bahia.

Perrenoud, Philippe (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chittoni Tamos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

#### 8.94.

##### **Título:**

**A reflexão: instrumento estruturante do pensamento do estudante**

##### **Autor/a (es/as):**

Pinto, Cristina Maria Correia Barroso [Escola Superior de Enfermagem do Porto]

##### **Resumo:**

Quando a reflexão é, intencionalmente, realizada conduz à construção do saber e, sendo teórica e metodologicamente enquadrada, permite a emancipação profissional, o aprender a aprender. Mas, apesar de ser familiar para a maioria das pessoas, a reflexão revela-se um processo de pensamento ao qual, ainda, subsistem muitas incompreensões, desconhecendo-se, contudo, as suas potencialidades enquanto prática sistemática e contínua em ensino clínico de enfermagem. Uma vez que, como docente, é nosso objetivo formar profissionais reflexivos, entendemos que conhecendo as formas de reflexão dos estudantes e a sua influência na construção de saberes profissionais e no desenvolvimento de competências, poderíamos fornecer contributos a nível da determinação das estratégias pedagógicas que melhor contribuam para a aprendizagem do estudante de enfermagem.

Este estudo de natureza descritiva com recurso ao método etnográfico pretendeu analisar a influência da reflexão no processo de aprendizagem dos estudantes de enfermagem. A metodologia adotada orientou-nos para a utilização da observação participante e da análise dos Diários de Aprendizagem, realizada a grupos de estudantes de enfermagem (num total de 24 estudantes) dos diferentes anos do Curso de Licenciatura em Enfermagem, de uma escola do Porto (ESEP), que se encontravam em ensino clínico.

A exploração dos resultados conduziu-nos à conceptualização do processo de aprendizagem como construção de significados experienciais, sustentado nas teorias de aprendizagem de David Kolb (1984). Verificámos que o processo de aprendizagem construído pelos estudantes integrou elementos de mediação, sem os quais a zona de desenvolvimento profissional dificilmente poderia ter ocorrido. E, deste modo, o processo de construção de aprendizagem reflexiva parece ter sido fortemente influenciado “nas” e “pelas” interações estabelecidas entre os diferentes atores presentes nos contextos experienciais: estudantes, enfermeiros, supervisores e os próprios clientes de cuidados. Considerámos, ainda, o processo de aprendizagem construído