

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LUCAS DA SILVA MARTINEZ

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM UMA
PERSPECTIVA FREIREANA**

**Jaguarão
2015**

LUCAS DA SILVA MARTINEZ

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM UMA
PERSPECTIVA FREIREANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Everton Fêrrer de Oliveira

**Jaguarão
2015**

LUCAS DA SILVA MARTINEZ

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM UMA
PERSPECTIVA FREIREANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em: 20/07/2015

Banca examinadora:

Prof. Me. Everton Fêrrer de Oliveira
Orientador
UNIPAMPA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina da Silva Rodrigues
UNIPAMPA

Prof^ª. Dr^ª. Juliana Brandão Machado
UNIPAMPA

Prof. Dr. Dirlei Pereira
SEDUC/RS

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela oportunidade que me concedeu de escrever estes agradecimentos, a graça que me deu, pois nisto é graça, é favor imerecido. “Muitos são os planos no coração do homem; mas o desígnio do Senhor, esse prevalecerá (Pv. 19.21)”

Aos meus irmãos em Cristo, companheiros da minha jornada.

À minha família, em especial, minha avó Shirley, sempre cuidadosamente interessada em mim, na minha saúde, no meu bem estar. Ao meu irmão menor Tiago, pelos momentos de estresse à qual teve paciência para me suportar.

Aos meus amigos, todos sem exceção, aos quais, em algum momento ergueram a mão quando precisei. Quando passamos dificuldades, os amigos tornam-se por vezes mais que irmãos.

Ao meu orientador, Prof. Everton, meu amigo. As doses de “leitura da realidade” fizeram com que me tornasse mais crítico, me mostrando inéditos viáveis a situações que a mim parecia não ter solução.

Aos meus colegas pibidianos, aos quais refletindo com e sobre eles, foi permitida a escrita deste trabalho.

Aos meus professores, que insistiram em mim continuamente, me incentivando a não desistir dos meus sonhos, indicando leituras, formando parcerias, que pretendendo eu, durar a vida inteira.

A CAPES, que através do programa a qual discuto neste trabalho, me possibilitou grandemente uma melhor qualificação para o ofício de ser professor.

A todos que participaram da minha trajetória, e de alguma forma me acompanharão no resto dela que não se encerra aqui. Muito obrigado!

A vida é como uma música.
Ora bem desenhada, bem escrita, ornamentada
entre sons, e ritmos;
Ora impulsiva, momentânea, sem discrição;
Algumas vezes em uma única voz;
Outras vezes, com outras vozes na estrada;
Momentaneamente rápida, acelerada, sem muito
tempo para se contar os tempos, e
principalmente... sem pausas!

Lucas Martinez

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso denominado “Reflexão sobre a prática docente” tem seu recorte no ambiente de uma das áreas temáticas do Subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS. Desde o início do Curso de Pedagogia faço parte do referido Programa. Portanto, a reflexão que busco propor neste trabalho, tem como bases teóricas a Educação Dialógica e Problematizadora Freireana, a Investigação-Ação Educacional e a formação de Comunidades Críticas de Aprendizagem. Surge deste movimento, através da ação do PIBID e seu planejamento, um olhar para realidade do grupo, suas dificuldades, seus integrantes e seus perfis, para a fundamentação teórica. Centramos o trabalho através do seguinte problema: *Como o conhecimento do contexto sociocultural se relaciona com a iniciação à docência em uma perspectiva freireana?* Para alcançar a solução deste problema de pesquisa, utilizamos reflexões acerca do contexto sociocultural ao qual atuamos e propomos uma oficina de formação, contando com a metodologia dos três momentos pedagógicos para organizá-la. Neste sentido e na discussão em busca da afirmação de uma perspectiva embasada em Paulo Freire, neste grupo que se articula em comunidade crítica, consideramos o PIBID como o programa que permite claramente esta inserção.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Paulo Freire. Comunidade crítica. Planejamento.

RESUMÉN

Este trabajo de conclusión de curso denominado “Reflexão sobre a prática docente”, tiene su recorte en el ambiente de una de las áreas temáticas del Subprojeto Pedagogia del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -PIBID/UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS. Desde el inicio del Curso de Pedagogia hago parte del referido Programa. Por lo tanto, la reflexión que busco proponer en este trabajo, tiene como bases teóricas la Educación Dialógica y Problematicadora Freireana, la Investigación-Acción Educativa y la Formación de Comunidades Críticas de Aprendizaje. Surge de éste movimiento, a través de la acción del PIBID y su planificación, una mirada para la realidad del grupo, sus dificultades, sus integrantes y sus perfiles, para la fundamentación teórica. Centramos el trabajo a través del siguiente problema: *Como el conocimiento del contexto sociocultural se relaciona con la iniciación a la docencia en una perspectiva freireana?* Para alcanzar la solución de este problema de investigación, utilizamos reflexiones sobre el contexto sociocultural al que actuamos y proponemos una oficina de formación, contando con la metodología de los tres momentos pedagógicos para organizarla. En este sentido y en la discusión en busca de una afirmación de una perspectiva que parte de Paulo Freire, en este grupo que se articula en comunidad crítica, consideramos el PIBID como el programa que permite claramente esta inserción. La posibilidad de inserción de los becarios en el salón de clase, más que nunca proporciona la comprensión de la realidad concreta, cuando nos proponemos investigarla.

Palabras-clave: Iniciação à docência. Paulo Freire. Comunidad Crítica. Planificación.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID.....	10
3 CONTEXTUALIZANDO SUJEITOS E ESPAÇOS.....	13
4 METODOLOGIA.....	15
4.1 A coleta de dados na realidade.....	15
4.2 Reconfigurando as estratégias.....	17
5 TEORIA NA AÇÃO: FUNDAMENTOS QUE SUBSIDIAM ESTE TRABALHO.....	22
5.1 Investigação-Ação Educacional.....	22
5.2 Educação Dialógica e Problematicadora.....	24
5.3 Comunidade Crítica de Aprendizagem.....	25
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	29
6.1 A investigação sociocultural orientada por Paulo Freire.....	29
6.2 As falas e mediações... a emergência dos conceitos.....	34
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE A – Questionário da investigação sociocultural.....	50
APÊNDICE B – Fluxograma de problematização para a oficina de formação.....	55

1 INTRODUÇÃO

A reflexão que busco propor ao longo deste trabalho surge através da prática docente realizada a partir do Programa de Iniciação à Docência - PIBID e a aproximação teórica com Paulo Freire e também através das indicações de leituras realizadas pelo meu orientador no PIBID e tantas outras pessoas que acompanharam minha trajetória acadêmica, na caminhada “a chegar a ser o que se é”, parafraseando Larrosa (2006).

Entre os altos e baixos da docência, as dificuldades de me inserir e sentir professor fez com que eu buscasse nas teorias algo que me representasse. A partir do contato com as obras de Paulo Freire, encontrei nele a teoria a qual me via recorrendo. Seus conceitos, seus ideais, sua história, todos estes aspectos me ensinaram a “ler” cada vez mais o mundo de forma crítica e ousada, mesmo com medo, porém com insistência, tentando dentro de seu vocabulário desvelar o mundo e poder ver o mesmo de forma aprofundada.

Tal reflexão surge deste movimento: através da ação do PIBID e seu planejamento, olho para a realidade do grupo, suas dificuldades, seus integrantes e seus perfis, para a fundamentação teórica que permeia a constituição do grupo (a investigação-ação educacional apoiada em Carr e Kemmis, 1988 e a educação dialógica e problematizadora freireana, centrada principalmente na obra *Pedagogia do Oprimido*). Ao contato com diferentes leituras, foi possível perceber o PIBID como um conjunto muito maior do que inicialmente pensado, e por ter talvez a dimensão micro dos processos que permeiam e constituem o grupo é que perdemos sua potencialidade a ser desenvolvida e teorizada. Este trabalho busca alguns desses sentidos, através das teorias que apresentamos e as reflexões que seguem.

A construção deste trabalho se dá em primeira pessoa do plural (nós) especificamente pela visão e compreensão do trabalho ser constituído a partir de um grupo. Embora o distanciamento seja necessário para as compreensões acerca do tema, não é possível distanciar-se totalmente, visto que adotamos uma concepção de pesquisa que defende a participação de quem direciona e coordena tal pesquisa.

Este trabalho organiza-se da seguinte forma: primeiramente apresentamos os questionamentos, o problema de pesquisa a qual situamos nosso trabalho, nossos objetivos. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre o que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia apontam para a formação do pedagogo, juntamente com a Portaria que institui as diretrizes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e algumas reflexões sobre os modelos de formação de professores, justificando então a utilização de tais legislações. A partir dessa consideração inicial, situamos e contextualizamos nosso grupo e seus integrantes

e passamos à descrição da metodologia utilizada. Logo após apontamos nossos fundamentos teóricos, e passamos à análise e discussão dos dados. Esperamos que ao final deste trabalho possa ser contemplada as várias dimensões do processo de iniciação à docência à qual compreende este grupo, suas possibilidades e dificuldades de ação e formação.

Focalizamos a necessidade do PIBID de fortalecer suas bases teóricas, através das leituras referentes à obra de Paulo Freire, assim podendo realizar os ciclos da investigação-ação através do planejamento participativo entre os bolsistas nas diferentes frentes de atuação, fortalecendo ações e os sujeitos pertencentes ao grupo.

O problema de pesquisa a ser perseguido se encontra fundamentado no seguinte questionamento: *Como o conhecimento do contexto sociocultural se relaciona com a iniciação à docência numa perspectiva freireana?*

Em busca de encontrar uma resposta para tal questionamento traçamos dois objetivos: *Analisar a realidade sociocultural da comunidade escolar e Discutir em quais aspectos a experiência da investigação da realidade contribui na formação inicial.*

Para potencializar esta discussão, situamos três questões e através da mesma podemos concluir e apreender o significado deste trabalho. Tais questões se organizam desta forma: *Como os bolsistas do PIBID podem planejar ações que venham a contribuir com o contexto da comunidade escolar através da investigação da realidade? Em quais aspectos podemos articular a investigação da realidade com o pensamento de Paulo Freire? Em quais aspectos a investigação da realidade dialoga com os princípios da iniciação à docência e da educação freireana?*

Ao decorrer do texto apresentamos quais atividades e reflexões permitiram a realização deste trabalho.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID possui subprojetos em diferentes licenciaturas. Considerando o subprojeto do PIBID a qual nos referimos e a licenciatura a qual serve, trazemos a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as diretrizes curriculares para as licenciaturas a qual afirma em seu art. 3º que a formação do licenciado precisa estar em contato com a realidade, para a construção de habilidades e valores.

Dessa forma, A Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia traz fragmentos que justificam a relação que os licenciados em Pedagogia atuantes precisam ter com as realidades socioculturais das escolas. Nas Diretrizes, é central que a formação do licenciado possua:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006)

No Art. 5º, as Diretrizes ressaltam que é necessário:

- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; (BRASIL, 2006)

Pereira (1999) critica o modelo de formação de professores chamado de *racionalidade técnica*. Nesse modelo segundo o referido autor, “o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico (PEREIRA, 1999, p.111-112)”. Desta forma, existem um conjunto de disciplinas científicas e um conjunto de disciplinas pedagógicas, que são aplicadas no período destinado ao estágio supervisionado. Pereira aponta que:

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. (PEREIRA, 1999, p. 112)

Em contraposição a este modelo, surge o modelo da *racionalidade prática*. Segundo o referido autor, as políticas atuais de formação de professores estão caminhando ao encontro deste modelo. Segundo ele:

Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas (PEREIRA, 1999, p. 113).

Nesse sentido, é possível vislumbrar o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência como um programa que pode complementar o modelo da *racionalidade prática* através da inserção dos bolsistas na escola pública. O PIBID é um programa que visa à formação inicial de professores para a educação básica e a formação continuada dos docentes que permanecem na escola. Esse programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Através dele cada bolsista tem a possibilidade de estar em contato diretamente com a escola, não deixando a responsabilidade da prática docente apenas ao período referente ao estágio supervisionado. Segundo a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, são objetivos do PIBID:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013)

A partir dos incisos IV, VI e VII, é possível compreender as práticas do PIBID relacionadas diretamente às realidades escolares. Através do estar na escola, é possível que os bolsistas de iniciação à docência, como também os supervisores, possam estar engajados em compreender a realidade concreta que a escola insere-se e pensar ações que possam contribuir à sua mudança, sua transformação.

A partir do inciso VI, é percebida a necessidade da articulação da teoria e da prática. Pela perspectiva freireana que assumimos no grupo, as reflexões acerca da teoria e a prática

são refletidas a luz da unidade dos mesmos. Sendo assim, a prática valida a teoria que é construída a partir da prática (FREIRE, 1996). Através do PIBID é possível relacionar as diversas teorias conhecidas e apreendidas no curso de formação e colocá-las em prática.

A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula (PEREIRA, 1999, p. 117).

Pereira (1999) aponta que é necessário formar professores que sejam reflexivos. É preciso uma junção entre a formação docente com a pesquisa e que através da postura investigativa possa surgir um professor que investigue suas próprias práticas, como na concepção de pesquisa da investigação-ação educacional.

Chamamos atenção também ao inciso VII que se refere à inserção na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e reflexão sobre o trabalho docente. O contato direto que os bolsistas de iniciação à docência têm com a escola lhes permite refletir sobre a realidade concreta das escolas, seu funcionamento e os saberes necessários ao professor.

Neste sentido a vivência no PIBID no percurso formativo da licenciatura em pedagogia pode ser considerada como investigação da realidade enquanto “questionamento reconstrutivo” (DEMO, 2011). Produz um questionar constante, em busca de saber fazer, e de refazer constantemente sua competência, utilizando a pesquisa e o seu pensamento como atitude efetiva, esse profissional se torna autêntico. Nas palavras de Demo (2011) “Ele tem capacidade de inovar, questionar suas práticas, estando na vanguarda. Ele puxa a vanguarda. Refaz sua profissão” (p. 85).

A seguir, contextualizamos o grupo e suas especificidades, sua trajetória até chegar a ser o que é hoje.

3 CONTEXTUALIZANDO SUJEITOS E ESPAÇOS

Para situar os leitores à qual grupo este trabalho refere-se, torna-se necessário uma contextualização dos sujeitos e também de nossa trajetória. O Subprojeto ao qual pertencemos

denomina-se Subprojeto Pedagogia no contexto institucional da UNIPAMPA e ele é subdividido em áreas temáticas, contando atualmente com 3 áreas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio é uma escola vinculada à rede municipal de Jaguarão – RS. Localizada na Rua Corredor das Tropas, 1197, zona leste do município, atendendo de educação infantil, e ensino fundamental de 1º à 9º ano.

Sendo nossa parceira desde 2012, acolheu o PIBID/UNIPAMPA Edital 2009, intitulado “PIBID Alfabetização e Educação Inclusiva”. Faziam parte deste subprojeto e atuavam na referida escola: 15 bolsistas, 3 supervisores e 1 coordenador de área, como também 1 professora colaboradora. Os bolsistas são alunos de diferentes semestres do curso de Pedagogia, o que também traz à tona a diversidade de compreensões sobre a educação, o ensino e as mediações utilizadas.

Dessa forma, os 15 bolsistas atuavam com mediações entre a sala de recursos multifuncionais (juntamente com o profissional) e também com as salas de aula, implementando planejamentos e atividades a contribuir com a alfabetização e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe. Em 2012, realizamos um diagnóstico entrevistando os gestores da escola, os professores em classe, para compreender inicialmente a comunidade escolar. Com os dados desse diagnóstico, percebemos que era necessário ter um olhar mais direcionado à comunidade, aos pais, e principalmente, ouvir os alunos pois na “(...) relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa (FREIRE, 2006, p. 35)”. Aprender uma realidade a partir da subjetividade do pesquisador afasta as considerações e incidências da realidade concreta daqueles que passam todos os dias, o que pesquisamos.

Atuando em 2013 com a mesma estrutura, no edital 2014, nosso PIBID muda sua temática tornando-se “PIBID Modalidades de Ensino: Educação Especial e EJA”, dando um olhar mais direcionado à Educação Especial e a discussão da política sobre a EJA no município, na escola (como possibilidade de inserção da modalidade), na formação de professores. Entre os 15 bolsistas (antigos e novos selecionados no edital), trabalhamos entre a sala de recursos multifuncionais, as observações em classe e o registro em diário para a mediação dos alunos na sala de recursos. Funcionalmente os grupos das temáticas ligadas ao subprojeto PIBID Pedagogia atuam em aproximadamente 3 escolas destinando um supervisor para cada equipe de 05 bolsistas. Em nosso caso concentramos 3 supervisores na mesma escola por ser necessário articular o trabalho entre atendimento educacional especializado e

sala de aula, pois ao elegermos o foco da docência nas modalidades de ensino é preciso compreender as peculiaridades que as conformam.

4 METODOLOGIA

4.1 A coleta de dados na realidade

Para o levantamento preliminar, elaboramos um questionário estruturado¹ com perguntas abertas em seis tópicos: 1) Dados de identificação da instituição, que foram buscados diretamente com a gestão da escola, entre análise de Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar; 2) Dados referentes aos docentes (cada bolsista aplicou este questionário com seu professor titular em classe); 3) Dados referentes aos servidores não docentes na escola (os bolsistas delegados aplicaram com todos os funcionários); 4) Dados das salas de aulas (também investigados pelos bolsistas nas classes); 5) Dados referentes aos pais e estudantes (descrição mais elaborada abaixo); 6) Dados referentes à comunidade e, um registro adicional acerca de pontos que o pesquisador precisa empreender atenção. Levantadas às questões organizadas em formulários, dividiu-se a equipe de 15 bolsistas para a busca dos dados.

Fizemos duas idas de campo à escola, aplicando o questionário com 210 alunos. Estes não são a totalidade da escola, mas representam um grande número que nos permitem realizar uma leitura da realidade escolar.

Através da gestão da escola, conseguimos os endereços dos responsáveis pelos alunos e fomos a campo munidos dos questionários. A conversa com os responsáveis, o levantamento dos dados, o registro fotográfico do local, todas nossas impressões, nos possibilitaram diversas problematizações. Foram entrevistados ao todo 103 pais e 210 alunos, o que não representa a totalidade, mas uma grande parte dos responsáveis. A pesquisa de campo, além de produzir dados possíveis de análise de várias formas, também é uma pesquisa importante para a compreensão de situações sociais, de acordo com Lakatos e Marconi (2003).

A partir do levantamento dos dados, a equipe dividiu-se em grupos para a montagem de tabelas e gráficos, fazendo assim tratamento inicial dos dados estatísticos, característico da pesquisa quantitativa. Por meio da natureza das informações obtidas (inicialmente quantitativas), podemos também aferir a característica qualitativa, o que se diferencia aqui

¹ Apêndice 1.

enquanto quanti-qualitativa. Sendo assim, delimitamos a uma percepção enquanto *quantitativos-descritivos*.

Quantitativos-descritivos: consistem em investigações empíricas cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chaves. (...) estudos de avaliação de programas: constem nos estudos quantitativo-descritivos que dizem respeito à procurados efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividades e serviços ou auxílio, que podem dizer respeito grande variedade de objetivos, relativos à educação, saúde e outros. (TRIPODI et al., 1875 apud LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 187)

Fizemos o tratamento dos dados para apresentá-los aos professores e principalmente aos pais. O tratamento foi a partir das categorias que emergem nas respostas às perguntas abertas propostas pelos pais e alunos da comunidade. A partir destas categorias, utilizamos os software Microsoft Office Excel 2007 para fazer as tabulações e os gráficos. No dia 20/05/2015, reunimos entre os bolsistas para a discussão das codificações, das situações que podemos apreender através das idas ao campo.

A investigação temática vê os atores do processo educativo como sujeitos e não como objetos. Nesta perspectiva, é necessário que o processo não se dê sobre eles e sim com eles. Faltando assim a participação dos sujeitos no processo, reduz-se à subjetividade do grupo, que organiza tal processo, Desta forma, não é contemplada a visão dos sujeitos.

Sucintamente a descrevo da seguinte maneira, baseando na leitura de Freire (1983): Para a primeira apreensão da realidade a qual buscamos nos inserir, entrevistamos pessoas, estabelecemos diálogos, buscando entender a visão das pessoas sobre sua realidade. Essas apreensões chamam-se “codificações”, que posteriormente vão ser “problematizadas”, reduzidas tematicamente com os sujeitos do processo. E, com o auxílio de especialistas das diversas áreas do conhecimento, tais codificações são didatizadas, preparadas para o trabalho em salas de aulas, ou como Freire coloca (dentro da educação em espaços não escolares e populares): os Círculos de Cultura. Freire aponta que as codificações podem ser feitas de diversas formas: desde os materiais visuais, audiovisuais, até mesmo através de leituras, entre outras dinâmicas.

Nossa intenção, enquanto grupo PIBID era a de poder estabelecer os círculos de cultura na escola, juntamente com os professores, alunos e pais, principalmente aqueles que querem retornar a escola.

Visto o imobilismo que tivemos para iniciar a discussão na escola, acabamos mudando nosso processo. O imobilismo não é em função de uma prática antidialógica da escola, mas é

necessária uma reflexão sobre as diversas situações, contextos e conjunturas a qual a escola passa e, por conseguinte a comunidade escolar também se engaja. Seja numa relação com uma nova secretaria de educação, seja na participação dos pais, seja com a relação da universidade, que é algo relativamente novo e que demanda muito da escola. Por vezes o medo de avançar em algumas questões e as modificações que são necessárias também impedem que o diálogo se estabeleça de forma mais apropriada. O imobilismo faz oposição à esperança:

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 1992, p.10-11).

Freire (1983) aponta que muitos programas educativos falham porque desconsideram a visão da realidade dos sujeitos e baseiam sua prática a partir da sua própria leitura da realidade. É importante ressaltar que a realidade concreta só é obtida, de acordo com Freire (2006) a partir da objetividade e seu entrelaçamento com a subjetividade. Não é possível orientar uma pesquisa nessa perspectiva se ela, estudando o povo, o faz como objeto e não como sujeito.

Como saída para o planejamento dos bolsistas, resolvemos retornar as discussões acerca do Projeto Político-Pedagógico da escola, o percurso político a qual desempenhamos colaborativamente com a gestão da escola, observando no documento o que foi apontado como objetivos e metodologias.

4.2 Reconfigurando as estratégias

Atualmente nos deparamos entre os ciclos da investigação-ação enquanto reflexão sobre a realidade concreta na qual a escola se insere, juntamente com sua comunidade a nível de diagnóstico. Esse diagnóstico possivelmente nos serviria para que pudéssemos planejar ações (ciclo 1) e implementá-las (ciclo 2) juntamente com os professores, fazendo a escolha

dos temas geradores que serviriam para além de organizar, complementar os conceitos científicos os quais se trabalham nas diversas disciplinas do currículo escolar.

Separámos a equipe por tipos de mediação:

- **Laboratório de aprendizagem:** propomos em espaço diferenciado atender os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, mas que não possuem laudo e se configuram público da educação especial como também se encontram na distorção idade-série superior a dois anos o que nos faz identificar uma grande clientela da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental.²
- **Trabalho em sala de aula:** atuando nas turmas de 2º ano e 4º ano, a partir de projetos e com 5º ano, subsidiando os bolsistas através da observação e do registro em diário para a atuação na mediação Laboratório de Aprendizagem;
- **Atendimento Educacional Especializado – AEE:** Trabalho na sala de recursos multifuncionais, através do atendimento individual com os alunos que já tem o atendimento garantido via laudo.

Dessa forma, as mediações ficam representadas da seguinte forma:

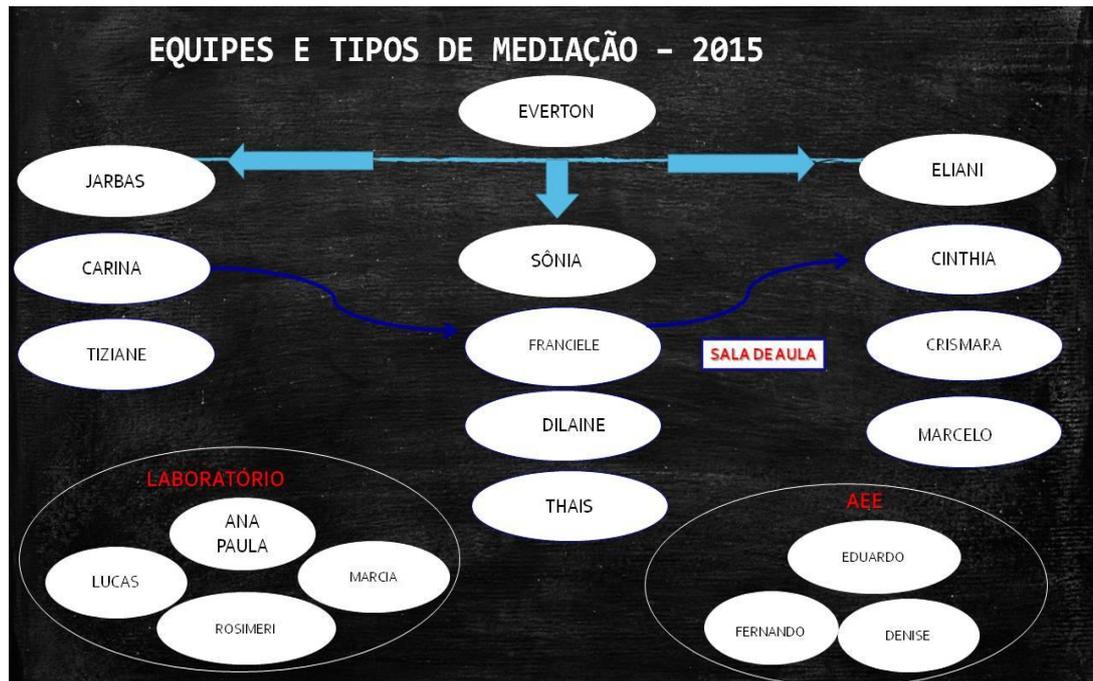
² Segundo levantamento, em andamento, realizado pelo grupo PIBID Modalidades de Ensino temos aproximadamente 30 alunos com distorção idade-série na E.M.E.F. Gal Antônio de Sampaio, superando a idade de 15 anos, possibilitando então, dentro do previsto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos como idade mínima para EJA – Ensino Fundamental. Este número permite compreender que o público para a EJA embora não classificado, encontra-se nos bancos escolares, compartilhando aprendizagens com sujeitos mais novos. A identificação de alunos com 15 anos ou mais nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental levam a necessidade de implementação de turmas da EJA. Acredita-se que a abertura de classes de EJA nas escolas será estimulada fortemente mediante a aprovação da Lei 6.151 de junho de 2015, que. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências, especialmente em sua meta 8, nas estratégias 2 e 3. Neste movimento, as ações realizadas no PIBID e minha representação contribuiram na comissão de organização do referido plano.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Estratégias

2. Levantamento de alunos com distorção idade-série que frequentam o ensino fundamental para a criação de novas turmas de EJA;
3. Avaliação de alunos com distorção idade/série para a classificação e organização em classes já existentes; (PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÃO, 2015, p. 48)

Figura 1 – Grupos de mediação PIBID



Fonte: O autor

Como metodologia para a oficina de formação, utilizamos os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994). Os Três Momentos Pedagógicos comumente são utilizados no ensino de física e de ciências, mas é possível utilizá-los nas ciências humanas, devido à retomada da educação dialógica e problematizadora freireana e também por sua utilidade e adequação ao contexto apresentado. Através destes nos apropriamos dos momentos de codificação, problematização e descodificação. A partir destes momentos, os situamos:

1. Problematização inicial: apresentam-se questionamentos acerca de uma situação conhecida, vivenciada pelos sujeitos a qual se aplica a metodologia, para que através dessa problematização, os mesmos possam expressar-se, revelando suas concepções;
2. Organização do conhecimento: a partir dessa problematização, os conhecimentos levantados são aprofundados, explorados;
3. Aplicação do conhecimento: sistematizam-se os conhecimentos provenientes dos momentos anteriores, podendo trazer uma maior compreensão sobre eles, para “(...) analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, como outras situações (...)” (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994, p. 55)

A coleta dos dados se dará a partir da triangulação. A utilização de diferentes estratégias faz com que seja possível refinar a validade dos resultados obtidos.

(...) a triangulação frequentemente inclui: observação participante do pesquisador no ambiente da pesquisa, sondagens através de questionamentos dos participantes por explicações e interpretações dos dados operacionais, e análises de documentos escritos e dos locais onde se dá o ambiente da unidade de análise estudada (WOODSIDE; WILSON, 2003 apud MIGUEL, 2002, p. 158).

Para sistematizar os conhecimentos, fizemos a retomada do que vivemos no grupo e propomos uma oficina de formação. Sendo que esta aconteceu em dois dias.

Reunimos os bolsistas e os supervisores sob a orientação do nosso coordenador de área no dia 27 de junho de 2015. Destinamos esse 1º dia de oficina para discutir a constituição de nosso grupo e fazer alguns apontamentos das ações que estamos construindo.

Separamos por grupos de mediação: Atendimento Educacional Especializado, Laboratório de Aprendizagem e Sala de aula. Distribuímos os materiais necessários: o quadro com o problema a ser discutido pelo grupo³ e os registros impressos dos slides utilizados.

Problematização Inicial: Em primeiro momento, apresentamos a lista de produções relevantes de nosso subprojeto. Posteriormente, esclarecemos o uso de diários para os registros das observações, das práticas, das ideias, dos sentimentos envolvidos, ou seja, de tudo aquilo que possa servir de reflexão. Retomamos os momentos da investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988), no qual o diário se encontra no terceiro momento: o da observação.

Compreendemos os diários assim como um guia para reflexão sobre a prática, um instrumento de análise crítica da prática do professor, em formação ou em atuação (PORLÁN; MARTIN, 1997). Através do diário como um instrumento, o professor nele registra suas impressões, suas crenças, seu sucesso e seu fracasso, revelando então através deste, suas concepções e tornando-se um aliado nos ciclos de observação e reflexão.

Começamos a problematizar a constituição de nosso grupo a partir dos materiais audiovisuais construídos pelo mesmo. Iniciamos por uma apresentação de nossa antiga área temática: Alfabetização e Educação Inclusiva. Esse vídeo foi produzido para apresentação no Seminário de Socialização dos PIBIDs da UNIPAMPA. No vídeo interpretávamos algumas músicas. Logo após, foi mostrado outro vídeo, no domínio deste novo grupo, no qual é

³ Apêndice 2.

contextualizado o processo de investigação temática que buscamos construir. O vídeo relata o momento da investigação na comunidade.

Organização do conhecimento: Após conversarmos sobre os vídeos, continuamos as problematizações a partir dos seguintes questionamentos: “*Como você se vê no que foi apresentado? Como você faz parte? Como você tem pensado? O que você ainda não sabe sobre o grupo? Por que você está nesse grupo?*”. O critério foi que se separassem por ingresso no PIBID para que pudéssemos situar melhor os participantes. Dessa forma, independente das trajetórias acadêmicas individuais, teríamos uma compreensão acerca do processo de inserção do PIBID diretamente. Cada coletivo deveria sistematizar suas impressões em forma de desenho e logo após apresentar ao grupo.

Dialogamos sobre o problema que nos colocamos, a dificuldade de implementar e executar a metodologia proposta no Projeto Político-Pedagógico da escola, as dificuldades que cada mediação possuem, mesmo com as orientações no PPP. Ressaltamos a importância de estar em contato com a realidade, para através dela, produzir conhecimento. Construídas as reflexões e os desenhos, os grupos foram apresentando.

Aplicação do conhecimento: No dia 04 de julho o grupo do PIBID reuniu-se para o momento de planejamento das ações que vamos desempenhar. Primeiramente, de forma breve, revisitamos o PPP e o que ele prevê para as modalidades de mediação dentro do PIBID.

Para o planejamento utilizamos o instrumento chamado “Planejamento Participativo” produzido a partir da Autogestionária de Capacitação (1984). O Planejamento Participativo consiste na construção de um quadro de programação.

Este quadro de programação consiste em elencar os problemas que são relevantes em suas atividades necessárias para estas possíveis soluções. A avaliação dessas atividades como indicadores de êxito, as condições necessárias para que se façam tais atividades e os recursos utilizados, é a duração das atividades. A atividade do planejamento participativo, com explicada no manual referenciado, é um exercício que desenvolve os meios de soluções de problemas por meio do diagnóstico desse problema, o que faz com que se abram frentes de resolução e trabalho (PACÍFICO; GAIA; COSTA, 2015, p. 4).

Dividimos o grupo pelo tipo de mediação: AEE, Sala de aula 2º ano, Sala de aula 4º ano e Laboratório de Aprendizagem. A proposta é que cada grupo discutisse seu problema e suas atividades a partir da realidade vivenciada na prática das mediações. Solicitamos que as práticas propostas fossem propostas com conceitos freireanos.

Através do preenchimento do Planejamento Participativo, as produções em formato de desenho e as apresentações, fazemos a análise através de conceitos freireanos. Suas falas registradas em diários, em suas apresentações e no planejamento serão buscadas dentro dos conceitos derivados da obra de Paulo Freire.

Partindo destes procedimentos metodológicos, avançamos para as teorias que fundamentam este trabalho.

5 TEORIA NA AÇÃO: FUNDAMENTOS QUE SUBSIDIAM ESTE TRABALHO

5.1 Investigação-Ação Educacional⁴

Carr e Kemmis (1988) definem a investigação-ação como “(...) uma forma de indagação autorreflexiva que os participantes em situações sociais empreendem em situações sociais em ordem a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas (p. 174, tradução nossa)”. Para eles, a investigação-ação se configura como uma “ciência educacional crítica”.

Através da investigação-ação promove-se o desenvolvimento profissional dos participantes, refletindo sobre sua prática, tornando-a mais eficaz e produtiva, a qual confere um protagonismo maior aos profissionais, em nosso caso, professores (BRAVO e EISMAN, 1994, p. 292). A investigação-ação se configura uma concepção de pesquisa, porque enquanto concepção, aceita diversos métodos, entre eles o estudo de caso, a pesquisa de cunho sócio-antropológico, a pesquisa etnográfica, entre outras, assim como também a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, tais como: entrevistas, diários, questionários, gravações e etc.

Segundo Carr e Kemmis (1988), a investigação-ação foi criada por Kurt Lewin, na década de 40. Segundo os mesmos autores, essa concepção é a preferencial quando se refere a investigações relativas às práticas sociais. Essa concepção de investigação se baseia “em uma

⁴ Utiliza-se a investigação-ação ao invés da pesquisa-ação porque tais concepções se diferenciam em alguns aspectos, não simplificando a nomenclatura à um erro de tradução (action research / investigación-acción). Segundo Mendonça da Costa et al. (1999), a investigação-ação tem uma preocupação maior com o aprofundamento de problemas do cotidiano (escolares, no caso da investigação-ação educacional) e também com a realidade concreta a qual queremos apreender, partindo do diálogo. A investigação-ação também preocupa-se com a necessidade participativa de todos os sujeitos do processo, enquanto Mendonça da Costa et al. (1999) apontam a pesquisa enquanto estática mediante o proposto pela investigação. Dessa forma, “(...) a diferença entre pesquisa-ação e investigação-ação localiza-se nos procedimentos e na forma com que concebemos a pesquisa, seus sujeitos e objetos de estudo” (MENDONÇA DA COSTA, et al. 1999, p. 8)

espiral autorreflexiva formada por ciclos sucessivos de planejamento ação, observação e reflexão (p. 174, tradução nossa)”.

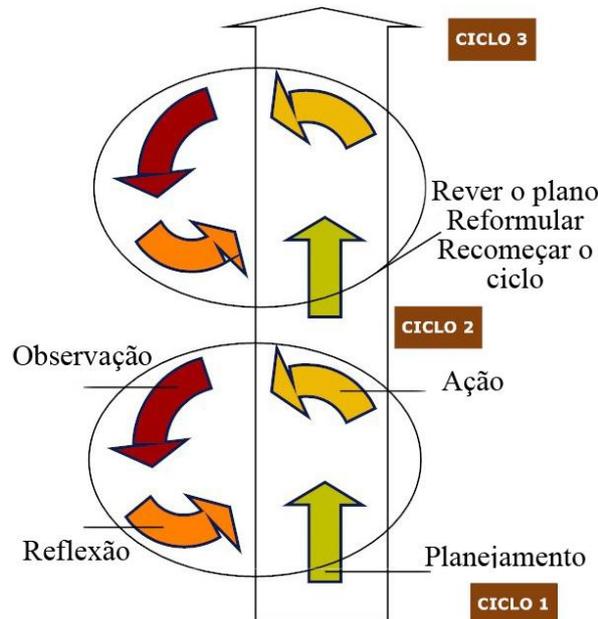
Nesse sentido a investigação-ação é então uma ferramenta e uma estratégia para estabelecer a capacidade de diálogo problematizador com as diferentes condições concretas, os diferentes contextos, os diferentes sujeitos que interagem na situação educativa. Ao mesmo tempo que a investigação transforma as práticas de ensino em práticas de ensino investigativas ampliando o universo do conhecimento educacional. (DE OLIVEIRA, 2005, p. 106)

Conforme De Bastos e Grabauska (1998), quando a investigação-ação é planejada e praticada, ela “pode auxiliar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores. Aí está um potencial transformador bastante grande (p.5)” Para completar, Grabauska (2006) afirma que associar a investigação com a prática docente é “uma maneira de recuperar o poder profissional dos professores (p. 45)”.

Dentro, os quatro ciclos que fazem parte desta “espiral autoreflexiva lewiniana”, descrevo sucintamente cada ciclo:

- 1. Planejamento:** A partir das vivências naquela realidade, pensa-se em um plano de ação, uma atividade, uma experiência.
- 2. Ação:** Coloca-se em prática o planejamento pensado.
- 3. Observação:** Os participantes deste processo observam tudo aquilo que lhes podem ser indicadores de falha, de êxito, problemáticas que precisam ser discutidas, entre outras situações;
- 4. Reflexão:** A partir do planejamento, da ação e da observação, pensa-se no na natureza do processo, os condicionantes, o que possibilitou o êxito ou o fracasso, e por conseqüente, produzem subsídios para um novo planejamento, e dessa forma o ciclo continua.

Figura 2 – Ciclos da investigação-ação



Fonte: Baseado em Carr e Kemmis (1988)

5.2 Educação Dialógica e Problematicadora

A partir desta concepção, buscamos em Freire (1983) a educação dialógica e problematizadora, através dos momentos de codificação-problematização-descodificação. O diálogo torna-se o princípio central dessa perspectiva. Conforme Freire (1983), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1983, p. 93)”.

(...) o diálogo, segundo Freire, não é pois, um mero recurso didático ou procedimento pedagógico para tornar as aulas, palestras ou seminários mais atraentes. É também isso. Mas é, acima de tudo, uma exigência essencial, ontológico-existencial para a pessoa humana, para todas as formas de relações humanas e para a vida em comunidade e sociedade (ANDREOLA, 2006, p. 31-32)

A dinâmica da codificação-problematização-descodificação, permite que através das condições existenciais, a consciência real da realidade, possa através da problematização, passar ao nível de consciência máxima possível. Aquilo que Freire escreve quando se refere que a problematização da realidade serviria para transcender as dificuldades que se nos impõe.

Os temas, sendo em si totalidades, também são parcialidades que, em interação, constituem as unidades temáticas (...). Na “codificação” se procura re-totalizar o tema cindido, na representação de situações existenciais. Na “descodificação”, os indivíduos, cindindo a codificação como totalidade, apreendem o tema ou os temas nela implícitos ou a ela referidos. (FREIRE, 1983, p. 137)

Com a necessidade de investigar a realidade, buscamos realizar, com o amparo teórico de Freire (1983), a investigação temática. O objetivo principal da investigação temática é buscar o conteúdo do diálogo. Sobre o que se vai dialogar. Através da investigação temática é possível refletir sobre as “visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1983, p. 99)”

Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando a área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez (FREIRE, 2006, p. 36).

Dentro dessa concepção, os conteúdos se entrelaçam a partir das vivências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O resultado da investigação temática são as palavras geradoras (para a alfabetização) e os temas geradores, os quais são necessários para a organização da prática educativa em uma concepção dialógica e problematizadora. Os temas geradores são o ponto de partida não se esgotando no problema, mas construindo novos conhecimentos. “A partir dos problemas mais concretos, o povo passa a recuperar sua identidade, sua cultura e sua história, situando-as no contexto de uma cultura de uma história mais ampla, dentro do processo global (ANDREOLA, 1997, p.29)”.

5.3 Comunidade Crítica de Aprendizagem

Durante este processo, é possível situar o PIBID enquanto uma comunidade crítica de aprendizagem (KEMMIS, 1993). As comunidades críticas de aprendizagem são uteis para o questionamento da realidade, das contradições que nos cercam e cercam o trabalho docente, as injustiças sociais e as transformações na sociedade. No contexto que se insere, pensar uma comunidade crítica de aprendizagem é levá-la à criticar a escola, seu funcionamento, buscando compreender de forma teórica-prática a formação docente, mais especificamente, a

iniciação à docência em nosso contexto. A inserção desde os primeiros semestres do curso permite a constituição das concepções teóricas ligadas diretamente às práticas desenvolvidas. Posteriormente como grupos ao serem discutidas incorporam o caráter de comunidade. Sendo assim, a partir deste ponto de vista:

(...) o conceito de comunidade pode nos ajudar a centrar as experiências negativas produzidas pelas anomalias, a confusão, a alienação e a fragmentação social, estados, que ao ser superados, fazem possível experimentar a identidade e o pertencimento, a fraternidade, a solidariedade e o respeito mútuo, experimentar, em suma, o conceito de comunidade. (KEMMIS, 1993, p. 17, tradução nossa)

Kemmis (1993) ressalta que adotar uma visão crítica da escola e dos processos educativos requer que a compreensão que estamos embarcados em uma viagem não tão simples. Marx apud Kemmis (1993) aponta que só encontramos um novo mundo através da crítica do velho. Para ele, é através da crítica incansável das condições existenciais que temos que podemos compreender os poderes estabelecidos. Conforme o referido autor, as exigências por uma sociedade democrática exigem dos professores uma resposta crítica. Essa resposta crítica gira em torno da cidadania e da democracia.

Às pessoas comprometidas com os valores comunitários, não lhes resta outra alternativa do que constituir-se em comunidades e comunidades críticas. (...) A possibilidade de uma vida racional, produtiva, justa e satisfatória para todos, depende de que a sociedade seja uma sociedade educativa: uma sociedade em que as pessoas aprendam uma da outra suas perspectivas e experiências, e que aprendam das consequências de suas ações, de forma que as ações de cada uma delas tenham consequências para todas elas. (KEMMIS, 1993, p. 21-21, tradução nossa)

Uma comunidade crítica de aprendizagem no espaço da formação docente requer que exista a partir da crítica sobre a escola e nossa formação, provocando reflexão crítica e autocrítica entre os professores, buscando compreender a sociedade, sua reprodução e sua transformação (KEMMIS, 1993).

Kemmis (1993) em seu artigo propõe através da obra de Brian Fay um esquema básico para constituição de uma ciência social crítica desenvolvida a partir da constituição de diferentes teorias. Conseguimos estabelecer quais ações do PIBID e reflexões provenientes das mesmas configuram-se teorias para o desenvolvimento de uma ciência social que busque fundamentar e refundamentar a prática dos bolsistas de iniciação à docência, até os docentes da escola engajados no processo.

A partir das práticas desenvolvidas, as concepções expressas pelos bolsistas e supervisores dentro de uma perspectiva freireana, dialógica e problematizadora, permite a constituição das teorias a qual Fay desenvolve, sendo elas: a) uma teoria da falsa consciência; b) uma teoria da crise; c) uma teoria da educação e por fim; d) uma teoria da atuação transformadora.

Através da investigação educativa é possível construir uma ciência educativa crítica, proposta da investigação-ação educacional sugerida por Carr e Kemmis (1988). As quatro formas teóricas levantadas acima se constituem a partir das atividades desenvolvidas pelo grupo, seja em forma de planejamento, ação, observação ou reflexão.

Uma teoria da falsa consciência consiste em que os integrantes do grupo tenham conhecimento de suas próprias dificuldades, compreendendo seu trabalho, enfrentando através da autorreflexão as suas situações-limites, compreendendo que podem avançar em seu processo, alcançando seu inédito viável. Dentro do PIBID, os momentos de reunião do grupo, o momento de atuação, a oficina de formação proposta, através da problematização, permite que cada um “veja” em que estado se encontra, desafiando a melhora de sua prática.

A partir disso, enquanto grupo, é possível pensarmos uma teoria da crise. Portanto a seguinte pergunta torna-se pertinente: *Qual crise é possível encontrarmos em nosso contexto de grupo, pensando ações coletivas a partir da investigação-ação em um princípio dialógico freireano?*

Atualmente nossa crise encontra-se e define este trabalho a partir da busca incansável de compreender como os bolsistas utilizam a investigação realizada na escola para organizar seu planejamento. Partindo desta “crise” é possível pensar uma teoria educativa para uma atuação transformadora.

Uma teoria da educação construída a partir de uma teoria da falsa consciência (individual) e de uma teoria da crise (coletiva) permite que possamos encontrar um bom caminho para iluminar os participantes sobre sua situação e seu ser e estar no grupo, superando as situações-limites que mantém a insatisfação e sofrimento (KEMMIS, 1993). Kemmis aponta as diferentes formas de conduzir uma investigação para que se constitua uma teoria da educação, entre elas a investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988). Fortalecendo esse processo, elencamos, conforme ressaltado acima, a educação dialógica e problematizadora freireana.

A partir das três teorias acima relacionadas (até agora no âmbito da teoria), é necessário criar uma teoria da atuação transformadora, para superar as situações-limites que nos impõe a articular na prática o conhecimento construído em grupo. Kemmis, ainda em seu

artigo, propõe duas coisas importantes a ser ressaltadas: o bom senso de não ser pretencioso demais, tentando mudar situações que são maiores a qual sua atuação alcança. E, a criação de planos de ação para essa atuação transformadora.

Conforme estipulado neste trabalho, impregnado dos sentimentos de transformação, queríamos instituir os círculos de cultura com os alunos e os professores da escola a qual atuamos. Portanto, ter o bom senso de não impor, porém de construir coletivamente este processo, faz com que por vezes tenhamos que mudar nosso planejamento. As diferentes reflexões que produzimos e o que se propõe na referida oficina de formação através do Planejamento Participativo é que cada grupo de mediação constitua seu plano de ação. Os diferentes momentos em busca de desvendar as situações-limites individuais e as crises que envolvem o grupo, movidos através da investigação-ação e a educação dialógica e problematizadora permite o suficiente para a construção deste plano de ação. Os ciclos da investigação-ação após completos permitirão a produção de conhecimento para a (re)fundamentação de nossa ação.

A partir disso, é possível considerar que:

A formação de uma comunidade crítica, e sua organização para a atuação, são matérias políticas e práticas muito complexas. Contudo, deve ficar claro que a meta geral consiste na transformação das circunstâncias sociais que causam insatisfação e sofrimento através da atuação participante e colaborativa. (KEMMIS 1993, p. 32, tradução nossa)

A recuperação e reabilitação dos valores educativos em nossas escolas e unidades é hoje em dia uma tarefa crucial para a profissão. Uma forma de levar a cabo esta tarefa é por meio da formação e extensão de comunidades críticas. (p. 38, tradução nossa)

Constituir o PIBID como uma comunidade crítica de aprendizagem permite a constituição da docência através da prática mediante a inserção, o enfrentamento direto da realidade e a reflexão. Formar professores nessa perspectiva permite a compreensão de que:

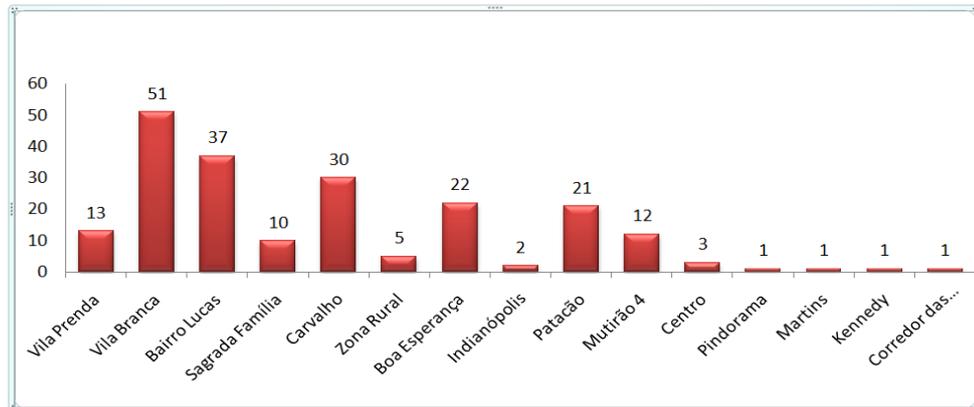
(...) os valores educativos são essenciais em uma sociedade democrática. A profissão pode organizar-se para esta tarefa criando comunidades críticas, comprometidas com a restauração e a reconstrução dos valores educativos no trabalho das escolas e das universidades. (KEMMIS, 1993, p. 34, tradução nossa)

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 A investigação sociocultural orientada por Paulo Freire

Dos 103 pais entrevistados, reunimos as comunidades na seguinte representação:

Gráfico 1 – Lista de localidades investigadas

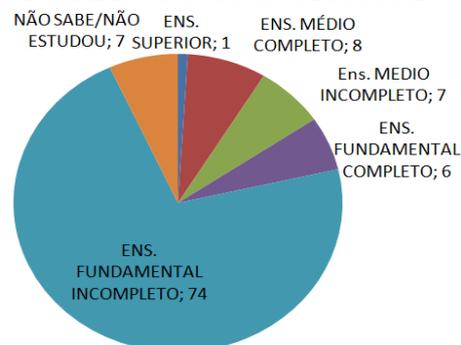


Fonte: Acervo do PIBID Modalidades de Ensino: Ed. Especial e EJA

Primeiramente trazemos os dados considerados mais significativos da investigação na comunidade escolar. Dos 103 pais entrevistados, 74 possuem o ensino fundamental incompleto, 6 possuem o ensino fundamental completo, 7 possuem o ensino médio incompleto, 8 possuem o ensino médio completo, 1 possui ensino superior, e 7 não sabem ou não estudaram.

Gráfico 2 – Escolaridade dos pais

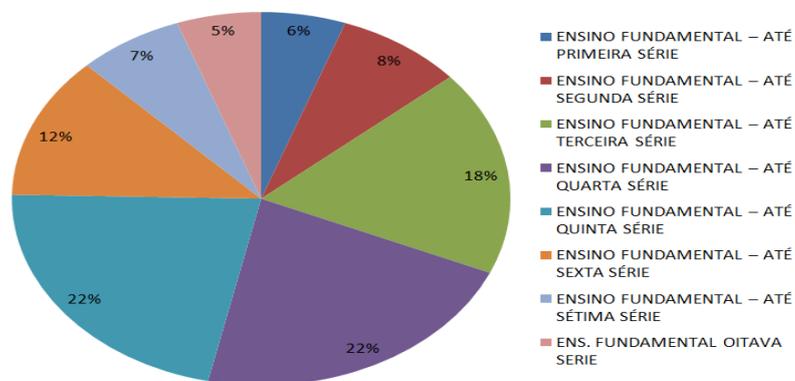
ESCOLARIDADE DOS PAIS INVESTIGADOS



Fonte: Acervo do PIBID Modalidades de Ensino: Ed. Especial e EJA

A partir desses dados, e de nossa análise, grande parte desse contingente de pessoas que não tem o ensino fundamental completo, são mulheres, reforçando a ideia de que as mulheres abandonam o convívio familiar muito mais cedo por causa da maternidade, e acabam também parando sua trajetória escolar. Em porcentagem, a maior parte dos que não concluíram o ensino fundamental se encontram na faixa da 3ª série (18%), 4ª série (22%) e 5ª série (22%). A partir dessas informações, fica mais forte a necessidade de escolarização desses adultos, tornando nossa suposição empírica, agora com tais dados que comprovam esta necessidade.⁵

Gráfico 3 – Escolaridade dos pais no ensino fundamental

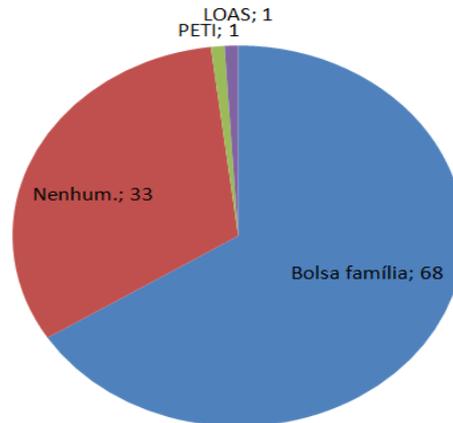


Fonte: Acervo do PIBID Modalidades de Ensino: Ed. Especial e EJA

Das informações em relação à projetos do governo, 33 pessoas não participam de nenhum projeto, ou seja, sua renda é advinda puramente do trabalho, enquanto 68 pessoas são contempladas pelo bolsa família, e duas pessoas possuem duas modalidades diferentes, sendo elas uma bolsa do PETI (Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil) e outra LOAS (Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social). As reflexões que se seguem, mostram que muitos que não estão contemplados pelo Bolsa Família, tem uma condição de vida muito inferior aos que possuem, ou seja, é o inverso do ideal.

⁵Os dados aqui apresentados referentes à escolarização dos pais da comunidade subsidiaram a construção do Plano Municipal de Educação de Jaguarão - Documento Base, nas metas 8 e 9 do referido plano.

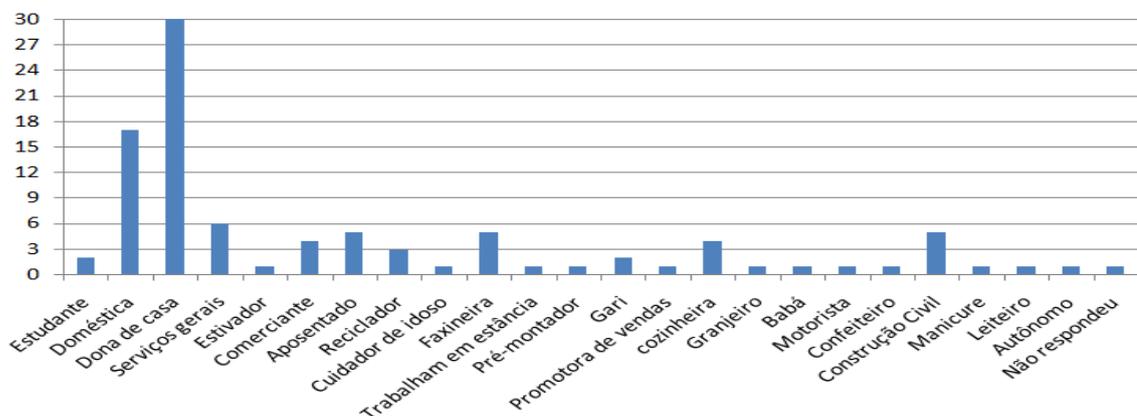
Gráfico 4 – Política de assistência social contempladas nas localidades



Fonte: Acervo do PIBID Modalidades de Ensino: Ed. Especial e EJA

Das ocupações dos pais, destacamos que a grande maioria dos responsáveis entrevistados realizam trabalho doméstico (17) e dona de casa (30). Esses números refletem à afirmação de que as mulheres acabam se tornando mães muito cedo, e acabando largando também os estudos para trabalhar, sustentar-se, constituir família.

Gráfico 5 – Ocupação dos responsáveis

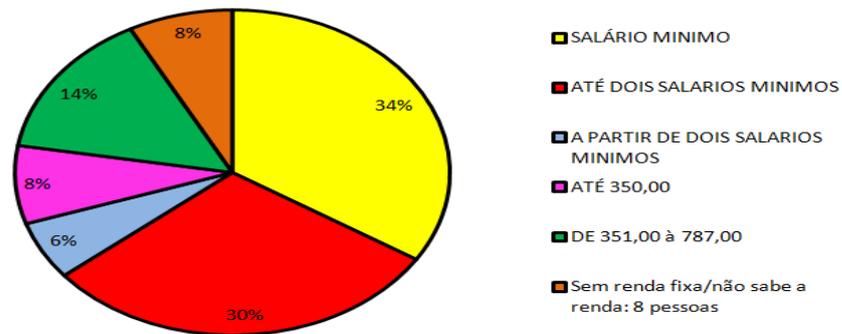


Fonte: Acervo do PIBID Modalidades de Ensino: Ed. Especial e EJA

Da renda dos pais, 8% não possuem renda fixa ou não sabem sua renda; 8% vivem com uma renda de até R\$ 350,00; 14% destas pessoas vivem com uma renda entre R\$ 351,00 à R\$ 787,00, sendo assim, menor que um salário mínimo; 34% sustentam-se com um salário mínimo; 30% vivem com a renda de dois salários mínimos, e 6% recebem mais que dois salários mínimos. Estes dados refletem a desigualdade na renda das pessoas que compõe a comunidade escolar, conferindo que muitos do que vivem com menos de um salário mínimo

não são contemplados pelo bolsa família, comprovando a disparidade da renda e da política social.

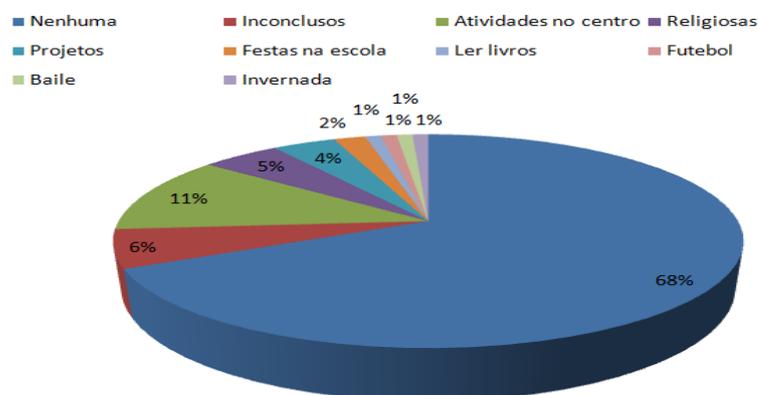
Gráfico 6 – Rendas familiares



Fonte: Acervo do PIBID Modalidades de Ensino: Ed. Especial e EJA

Das atividades culturais, 68% não participam de nenhum tipo de atividade cultural. A porcentagem completa-se a partir de 6% que não é possível concluir se participam e de quais atividades participam, 11% apontaram idas ao centro como atividade cultural; 5% apontaram as atividades culturais qualificando-as como atividades religiosas (igrejas e pastorais); 4% confere à participações em projetos, como mais educação, teatro e futebol; 2% confere às festas na escola, e os dados a seguir, cada um conferindo 1% das respostas, respectivamente: participação em invernada; leem livros; futebol e pessoas que apontaram as festas na noite como atividade cultural. Esses dados encaminham a seguinte reflexão: o que as pessoas da comunidade entendem por atividade cultural? Quais atividades culturais a escola e a prefeitura poderiam promover?

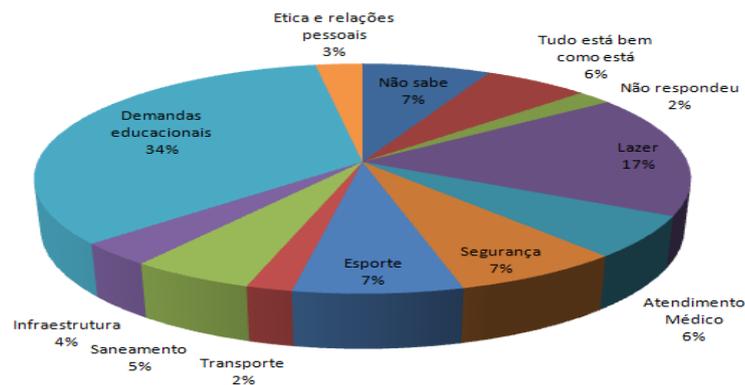
Gráfico 7 – Participação em atividades culturais



Fonte: Acervo do PIBID Modalidades de Ensino: Ed. Especial e EJA

Das demandas que a comunidade possui e a escola não oferece, respectivamente, surgiram as seguintes porcentagens: 2% não responderam; 2% referem-se a necessidade de transporte; 3% referem-se à atitudes relativas à ética e relações pessoais; 4% referiram-se em relação à infraestrutura das comunidades; 5% apontaram o saneamento como necessidade; 6% apontaram que a comunidade está bem como está; 6% apontaram que o atendimento é uma necessidade; 7% apontaram que não sabem o que a comunidade necessita; 7% apontaram o esporte como necessidade e igualmente em 7% apontaram segurança como necessidade; 17% apontaram o lazer como necessidade, e a grande maioria, contabilizando o total de 34% das respostas, as demandas educacionais nas comunidades. Lazer e comunidade ocuparam a maior parte das necessidades das comunidades.

Gráfico 8 – Demandas da comunidade escolar



Fonte: Acervo do PIBID Modalidades de Ensino: Ed. Especial e EJA

Uma das questões que mais chamam atenção é a necessidade de uma praça no bairro para o lazer. Essas articulações deveriam ser feitas com as secretarias responsáveis, mas desse modo fica o apelo à consciência crítica da comunidade para exercer o ato político de reivindicar todas essas demandas. Também em relação às demandas educacionais, um grande grupo reivindica a necessidade de creches (escolas de educação infantil) nas comunidades, assim como também de projetos contra as drogas, definição da organização escolar, o contato mais direto da escola com os pais, cursos e atividades para os pais, a possibilidade de classes de educação de jovens e adultos e ensino regular noturno. Esses posicionamentos da comunidade permitem que se possam pensar intervenções, neste sentido, buscar temas

geradores que venham ao encontro das necessidades da comunidade, trazendo maior significação aos conteúdos; chamar atenção dos setores administrativos da cidade ao remanejamento de políticas para atender estas necessidades.

O percurso que percorremos na investigação da comunidade foi intenso, na busca de sistematizar os dados obtidos e as reflexões. Já fizemos produções relativas ao processo que investigamos⁶. Conforme citado anteriormente, a iniciativa da investigação temática não ocorre plenamente se não é debatido com a comunidade e com a escola, tornando apenas um diagnóstico. Pelo fato de ser um diagnóstico consistente da realidade não o desprezamos. Suas informações são mantidas no grupo para que possam organizar os planejamentos dos bolsistas.

Freire (2001) afirma a “educação como um ato político”. Sendo assim, Freire ressalta a importância de resgatarmos a politicidade do ato de educar, onde não podemos apenas pensar a escolarização dentro da escola, mas retomar o compromisso com a comunidade, com o ser e estar no mundo dos sujeitos a qual ajudamos a educar-se. A luta pela superação das desigualdades sociais e das situações-limites se faz necessária ao assumir uma postura que não é neutra no processo. Freire (2001) completa que sempre é preciso ver os limites de nossa atuação enquanto professores progressistas comprometidos com a mudança.

Ao longo da oficina de formação ficará possível compreender até que ponto o grupo utiliza o material recolhido e se conseguem fundamentar-se amparados nos conceitos freireanos já discutidos nas formações que foram desenvolvidas, nos textos publicados e em nossas reflexões.

6.2 As falas e mediações... a emersão dos conceitos

A partir das apresentações e das falas dos integrantes do grupo no primeiro dia da oficina de formação, resolvemos categorizar os dados observando quais conceitos freireanos os permeavam. Nestes dados, separamos quais conceitos julgamos potenciais a serem

⁶MARTINEZ, L.; PRESTES, C.; DE OLIVEIRA, E. A investigação da realidade no contexto do PIBID: redescobrimo a investigação temática freireana.

GONÇALVES, F.; SILVA, D.; SOARES, E.; Investigaçã temática como base para análise socioeconômica afim de, auxiliar do planejamento escolar.

ÁVILA, D.; CAMPELO, F.; MOSCATO, J. Pensamento Freireano e uso de tecnologias por comunidades periféricas no entorno escolar.

Todos socializados e publicados no: FORUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE. Anais do XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire [recurso eletrônico]. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha.- Santa Maria: IF Farroupilha, 2015

discutidos. A partir disso, relato tais conceitos com o auxílio dos registros em diário realizados durante a oficina de formação.

O conceito central a qual gira nosso trabalho, nossa ação e nossa reflexão é o *conceito de dialogicidade*. O ato de estarmos reunidos em um grupo, socializando nossas dúvidas, nossas dificuldades, nossas visões de mundo e do processo ao qual estamos inserindo por si só já justificam a teorização através deste conceito.

Para Freire (1983) o diálogo é a essência da educação como prática de liberdade, para a libertação, humanização e problematização sendo que “(...) o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (p. 93)” Ele também aponta o diálogo como uma “necessidade existencial”. O diálogo é a saída para uma educação que consiste apenas em transmitir conhecimentos, expô-los acreditando que as pessoas ouvem, e guardam dentro de si, mecanicamente. Uma educação dentro da perspectiva teórica freireana enquanto “*educação bancária*” (FREIRE, 1983) O conceito se afirma ao passar de outros conceitos que lhe retomam, que é o caso do próximo a ser refletido.

Ressaltamos também o *conceito de amorosidade* (FREIRE, 1993; FERNANDES, 2008). Quatro bolsistas em suas falas tornaram possível compreender a constituição de nosso grupo através de uma relação de camaradagem, como uma comunidade, uma família. Através do compartilhamento de experiências, da troca dialógica, do compromisso de auxiliar cada um que necessita, mesmo que com diferentes trajetórias e períodos acadêmicos, possamos compartilhar conhecimentos.

É possível entender a amorosidade através da compreensão de que: “A amorosidade freireana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro que se faz engravidado da solidariedade e da humildade (FERNANDES, 2008, p. 37)”.

O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE 1979, p. 29)

Através do diálogo, do respeito, da unidade, de estar preocupados com a atuação dos outros, e nos fortalecendo juntos, é que o grupo se constitui. Não apenas as atividades que desempenhamos, mas o compromisso de dialogarmos e nos pronunciarmos juntos, de amar e confiar. O status de estar em um grupo reforça aquilo que Freire (1983, p. 27) escreve:

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. O amor é compromisso.

Freire (1993, p. 57) aponta que: “É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar”. Completa que: “É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós.”

Uma das bolsistas revelou certa dificuldade em atuar com o aluno ao qual media. Mostrou em suas palavras sua dificuldade em entendê-lo e criar estratégias para que ele aprendesse. Referia-se ao desenho que produziu como um ponto de interrogação (“?”) onde não conseguia compreender o que fazer e também tinha dificuldade em compreender a obra de Paulo Freire, referindo o que ele escreve tentando fazer uma redução em poucas palavras.

A partir da leitura que fazemos da situação, põe-se útil a definição do *conceito de situação-limite* a qual Freire utiliza. É possível compreender as situações-limites como as dificuldades que nosso ser e estar no mundo nos impõe. O ato de não entender algo ou não superar tal situação, sentir-se impotente ou com as “mãos atadas”. Superar tais dificuldades faz parte da nossa vocação ontológica de *Ser Mais* (FREIRE, 1983), se aventurando, procurando, aprendendo, melhorando, se humanizando.

Freire (1983) aponta que por trás dessas dificuldades, das situações-limites encontram-se os “temas problemas”, ou seja, os verdadeiros problemas a serem combatidos. Por vezes as situações-limites são concebidas em uma relação “esmagadora” “(...) em face das quais não lhes cabe alternativa senão adaptar-se (FREIRE, 1983, p. 110).”. Mediante a superação das situações-limites surge o inédito-viável.

Para contextualizar este conceito que se torna central em nossa compreensão do que estamos analisando, trago duas cenas, de dois sujeitos em posições diferentes com reflexões diferentes mas que esclarecem o que é o *conceito de inédito-viável*.

Uma bolsista relata ter grande dificuldade para entender Paulo Freire, mas que com contato com outra bolsista (de idade superior) ela conseguiu entender muitos detalhes que antes lhes eram “situações-limites”. O diálogo aqui permite algo que Freire chama de “*unidade epocal*”. Para ele, a unidade epocal “(...) se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, de esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude” (FREIRE, 1983, p. 109). Sujeitos de idades diferentes, com leituras de mundo diferentes do mesmo processo permitem essa mescla. Essa cena reforça ainda mais a importância do diálogo no trabalho que desenvolvemos, na constituição de nosso grupo, na superação das situações-limites.

Outra cena que permite aclarar a concepção acerca do conceito de inédito viável é de uma professora supervisora de nosso grupo. Ela relatou não esperar todo o movimento que acabou acontecendo na escola com o PIBID, e com o Projeto Político-Pedagógico da escola e como sua discussão se tornou tão presente. Esse posicionamento de estar surpreso mediante a mudança da realidade que talvez ela julgasse ser imutável, já que o trabalho docente e a trajetória às vezes se tornam situações-limites reflete justamente isso: a superação das dificuldades e o status de mudança.

Dar-se conta de que as coisas podem ser diferentes e que melhor, estão tornando-se diferentes, estão em “mudança” quando convivemos com uma consciência de que a realidade é imutável. Aquilo que outrora não aparecia, sendo assim não era possível “dar-se conta”, torna-se um percebido-destacado, dentro desta linguagem, o qual, antes era uma situação-limite esmagadora agora é percebida e dessa forma percebe-se o inédito (nunca imaginado) viável (porque pode acontecer).

Finalizando ainda a cena da professora em questão, ela ressalta a *humildade* em que nosso grupo atua, em relação ao conhecimento dos sujeitos da escola a qual buscamos valorizar e a relação que estabelecemos de ouvir a comunidade, para com ela estarmos aprendendo. Freire (1993) aponta que a humildade é uma qualidade indispensável a prática educativa. A humildade de ouvir, de falar, de ter coragem e respeito por si e pelo outro. A humildade de nós, enquanto universidade, ir dialogar com a comunidade, desvelando a situação de estar em contato com os desfavorecidos, com “a gente” não tão instruída como nós. A humildade de através deste contato estar aprendendo, educando e nos educando no mesmo movimento.

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 153)

Do encontro, emergiram reflexões de dois professores que chamaram atenção a algumas questões e que no contexto freireano é possível vislumbrar aquilo que Freire acreditava como práxis. Um deles expôs a necessidade de que os bolsistas tenham cuidado em articular as atividades que desempenham com a realidade concreta a qual investigamos. De nada adianta investir em diagnósticos e não os utilizamos para mudar nosso pensamento em

relação à comunidade e a prática educativa. Outro professor chamou atenção à questão de que os bolsistas precisam ousar, serem autores, olharem a realidade e não terem medo de desenvolver novas atividades, programar novas ações, sem medo de dar errado. Fazer aquilo que acreditamos ser o correto e que fará com que nossos alunos da escola possam estar aprendendo melhor o que já sabem e aprendendo o que ainda não sabem ou que não lhes foi oferecido.

A partir dessas considerações, o *conceito de práxis* torna-se evidente. De um lado o ativismo, onde se faz tantas coisas sem nem se pensar porque se faz. E é relativamente muito fácil cair no ativismo, quando pensamos atividades que parecem ter sentido, mas nada tem a ver com a realidade dos nossos alunos. De outro lado o verbalismo. Escreve-se tanto sobre as teorias e sobre práticas que poderiam ser desenvolvidas, mas como Freire (1983) escreve, não passa de puro blá, blá, blá. *Práxis* é isso: o compromisso com a mudança da realidade através da temperança e o equilíbrio dos dois: não sacrificar a ação e nem a reflexão, o verbo, mas sim, uni-los, em um movimento de ação e reflexão. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1983, p. 92).

O trabalho pedagógico do grupo, se pautado pela práxis, é porque tem a intenção de chegar a consciência crítica, enquanto grupo, e enquanto indivíduos, enquanto uma *comunidade crítica de aprendizagem*. A práxis autêntica só é alcançada quando unimos a ação reflexão, sem sacrifício nem de uma, nem de outra.

Sendo que os momentos da problematização inicial e da organização aconteceram no primeiro dia de formação e através da reflexão sobre a constituição do grupo PIBID e suas experiências, contextualizamos o terceiro momento pedagógico, utilizando o instrumento Planejamento Participativo onde cada grupo de mediação organizou-se na busca de planejar as atividades e a solução para o problema que encontram.

Apontamos aqui os problemas encontrados por cada tipo de mediação:

- AEE: *Como aplicar um currículo funcional e individual, pensando nas competências e habilidades de cada estudante?*
- Sala de aula – 4º ano: *Desenvolvimento de atividades que ajudem os alunos nas dificuldades de leitura e interpretação*
- Sala de aula – 2º ano: *Déficit de atenção*
- Laboratório de aprendizagem: *Como planejar as atividades com o diário dos bolsistas, o diagnóstico sociocultural do contexto escolar e os conteúdos determinado nos planos de estudos de cada série?*

Para tais análises, buscando categorizar a partir dos conceitos freireanos, descrevemos sucintamente as situações mais relevantes de cada grupo de mediação.

Dentro do problema apontado pela sala de recursos, é possível dizer que os conteúdos precisam ser adequados pensando como o aluno aprende, de que forma e o que prefere. Para isso, ressaltam como atividades a observação do contexto do aluno, retomar seus conhecimentos prévios e propor atividades a partir do que já é observado. Espera-se da implementação destas atividades, ou melhor, de seu aprofundamento, visto que isto é o esperando pelo atendimento nesta modalidade de mediação. E, que os alunos cresçam visivelmente nos aspectos cognitivos, que permaneçam mais nas atividades desenvolvidas, e que possam superar suas dificuldades. Os supostos para que estas atividades para a resolução do problema aconteçam dependerá da clareza que os bolsistas precisam ter dos conteúdos relativos ao ano de escolarização ao qual o devido aluno pertence (ou os conteúdos de um suposto currículo individualizado); a criatividade na construção de um planejamento a partir dos conteúdos; o planejamento prévio de qualquer ação a ser implementada e os espaços adequados para realizar tais atividades.

O grupo da mediação em sala de aula – 4º ano, a partir do problema considerado pelo grupo, organiza-se a partir do pensamento acerca da leitura e da interpretação. Para intervir neste contexto a fim de contribuir para a aprendizagem dos alunos, eles apontam uma série de atividades a serem desenvolvidas, sendo algumas delas como: contação de histórias, saída de campo com os alunos, leitura de textos para dramatização, leitura de imagens, produção de texto a partir de imagens, assistir filmes sobre bullying e com este, a produção textual. A partir disto, espera-se o desenvolvimento da leitura por prazer e com interesse, a valorização do entorno escolar, reconhecimento de formas de expressão, o conhecimento sobre diferentes portadores de texto, o gosto pela dramatização, a produção de imagens através da produção de texto, e análise de temas em filmes. Para que essas atividades aconteçam, carece a participação, interação e interesse dos alunos, sua atenção focada para as atividades.

O grupo de mediação da sala de aula - 2º ano, para resolver seu problema considerado como déficit de atenção, pensam interações em grupos para melhorar a atenção de seus alunos, se o interagir potencializa este processo ou não. O grupo elenca como atividades a observação do aluno, registro de dificuldades que esse aluno possa ter, o planejamento de atividades que careçam de maior concentração, atividades em dupla ou em grupo, atividades recreativas, atividades extraescolares, trabalhos focados nos interesses individuais dos alunos, e o envolvimento dos pais. Concluídas as atividades, espera-se que os alunos (reflexões obtidas através da observação) se concentram mais, se participam e como se atuam em

atividades à qual exija um nível maior de protagonismo, se o aluno se interessa e efetua melhor as atividades à qual gosta, e se o envolvimento dos pais auxilia este processo ou não. Para que tais atividades ocorram, ressaltam a influência familiar, pois os pais não dão suporte aos alunos, no que se referem aos implicantes afetivos e didáticos (auxílio em tarefas escolares).

O grupo de mediação no laboratório de aprendizagem apresenta como solução para seu problema (articulação contexto sociocultural + observação bolsistas + conteúdos escolares) através do recolhimento de todos os materiais necessários ao planejamento. Como atividades para que se possa efetuar este planejamento, o grupo aponta que é necessário buscar os materiais desenvolvidos a partir da investigação escolar realizada, os planos de estudos que preveem os conteúdos escolares para cada turma, mapear quais bolsistas são encarregados de observar os alunos do laboratório em sala de aula, a fim de qualificar o processo através da visão na sala de aula, organizar estes materiais para o planejamento se dar através de forma triangular, sendo cada vértice: diários, conteúdos e diagnóstico sociocultural. Também apontado que para as intervenções, o ideal é que fossem organizadas a partir de um tema, a qual os bolsistas fariam uma mesma problematização a partir do mesmo material (vídeo, leitura, entre outros) e desta problematização, pensar atividades diferenciadas adaptadas ao contexto do aluno, dificuldades, conteúdos a reforçar.

O grupo ressalta a revisitação aos conceitos de diálogo e realidade concreta dentro da conceituação freireana, visto que estes conceitos é que querem alcançar através da prática com os alunos. O êxito se dará através do acesso aos materiais necessários e de que o planejamento contemple os três vértices do triangulo. Para isto acontecer carece que os bolsistas encarregados socializem suas observações com o grupo que irá fazer a mediação, reuniões sistemáticas para o planejamento e dos materiais em mãos.

O que percebemos através das atividades propostas com os bolsistas nessa oficina de formação e que um após o outro refletimos neste texto, é a dificuldade em relacionar as práticas a serem desenvolvidas com as fundamentações teóricas ressaltadas na formação e no contexto do grupo PIBID e a dificuldade quase geral de inserir os dados da investigação sociocultural no planejamento.

Conforme ressaltado antes, o modelo da racionalidade prática permite a articulação da teoria com a prática, possibilitando assim, através do PIBID, vislumbrar na escola o locus da formação. Através da experiência do Planejamento Participativo vemos que os bolsistas não relacionam as atividades a serem desenvolvidas com as perspectivas teóricas, ao menos não

no plano da oralidade e da escrita. Percebemos a dificuldade em situar os conceitos freireanos, mesmo solicitados, no planejamento.

Embora os bolsistas não apontem explicitamente quais conceitos utilizam em seu planejamento e em sua fala, podemos constituir-los a partir de suas colocações, do seu falar, da compreensão que tem da resolução de problemas, da mesma forma como realizado no primeiro dia de formação, onde cada um fala de suas experiências sensíveis no grupo, e mesmo não citando, gerou compreensão dos conceitos freireanos exemplificados acima. Mesmo não “dito com todas as letras”, identificamos os conceitos percorrendo as falas dos integrantes do grupo. O fato dos mesmos não aparecerem explicitamente na produção do planejamento mostra que sua compreensão pode ser apenas no plano do teórico, distanciado da “aplicação”.

Abaixo apresentamos um quadro com os conceitos freireanos que aparecem na fala dos bolsistas e que buscamos justificar nas práticas:

Quadro 1: Conceitos Freireanos que permeiam o trabalho

CONCEITOS FREIREANOS E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO/PLANEJAMENTO/ATUAÇÃO		
<i>Conceito</i>	<i>Significado</i>	<i>Recorte da ação(momento Observação e Reflexão)</i>
<i>Dialogicidade</i>	Necessidade existencial; recurso para uma educação que vai contra o depósito de conhecimento e ao encontro de uma educação que problematiza o mundo	O ato de estarmos reunidos em um grupo, socializando nossas dúvidas, nossas dificuldades, nossas visões de mundo e do processo ao qual estamos inserindo por si só já justifica a teorização através deste conceito.
<i>Amorosidade</i>	Constituição do grupo através do companheirismo, do amor, da solidariedade;	Quatro bolsistas em suas falas tornaram possível compreender a constituição de nosso grupo através de uma relação de camaradagem, como uma comunidade, uma família. Através do compartilhamento de experiências, da troca dialógica, do compromisso de auxiliar cada um que necessita, mesmo que com diferentes trajetórias e períodos acadêmicos, possamos compartilhar conhecimentos.
<i>Situação-limite(1)</i>	As dificuldades que nosso ser e estar no mundo nos impõe.	Uma das bolsistas aponta uma grande dificuldade em compreender as leituras do Paulo Freire (1). Outras duas bolsistas afirmaram conseguir compreender (3, 4) a obra de Paulo Freire através de uma
<i>Unidade Epocal(2)</i>	As diferentes gerações em diálogo, trocando experiências características de suas trajetórias.	
<i>Inédito viável(3)</i>	Dar-se conta de que as condições	

	podem ser diferentes.	conversa com uma integrante mais experiente (2).
<i>Ser Mais(4)</i>	Superação das situações-limites da realidade estática e imutável.	
<i>Humildade</i>	Reconhecer que podemos aprender com os outros, e com eles nos unirmos.	A humildade em que nosso grupo atua, em relação ao conhecimento dos sujeitos da escola a qual buscamos valorizar e a relação que estabelecemos de ouvir a comunidade, para com ela estarmos aprendendo.
<i>Práxis</i>	Ação e reflexão: nem verbalismo (puro discurso sem reflexão) nem ativismo (ação pura em sacrifício da reflexão), mas o equilíbrio entre os dois movimentos.	a necessidade de que os bolsistas tenham cuidado em articular as atividades que desempenham com a realidade concreta a qual investigamos. De nada adianta investir em diagnósticos e não os utilizamos para mudar nosso pensamento em relação à comunidade e a prática educativa, numa constante ação-reflexão-ação.

Fonte: Notas Pessoais do autor associadas aos conceitos freireanos (Freire, 1979, 1983, 1993, 1996, 2006).

Outro fato percebido e aqui destacado é que o diagnóstico sociocultural, a investigação a qual desempenhamos no PIBID, que conforme Freire, na investigação temática, serviria para organizar o planejamento das situações didáticas, aqui se mostra inutilizado. O fato de um diagnóstico oferecer um grande número de temas a serem discutidos e o mesmo não aparecer nos planejamentos das diferentes mediações revela a dificuldade de articular o contexto sociocultural com a prática. A dificuldade de perceber os alunos em espaços fora o a da sala de aula, sua condição social e existencial.

Todos planejamentos organizados pelos diferentes grupos de mediação estabelecem uma relação legítima de um problema a qual possam contribuir e planejar, o que nos parece é sua dificuldade em operacionalizar tais atividades, visto que não relacionam com a fundamentação a qual é a preferencial na natureza de nosso trabalho, visto as reflexões filosóficas e sociológicas a qual Freire contribui para a área da educação, principalmente ao que se refere à educação das classes populares, menos favorecidas inclusive pelas políticas sociais. Juntamente com esta situação-limite teórica acaba inserindo-se a dificuldade de olhar para o contexto dos alunos, buscando apreender essa realidade concreta que só existe quando envolve a subjetividade do mediador e também do aluno.

A partir destas reflexões, passamos para as considerações finais acerca da experiência e quais aprendizagens mais significativas, completado este ciclo da investigação-ação educacional agora pronto para recomençar utilizando as reflexões aqui feitas para um novo planejamento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio no qual nos inserimos agora contempla um espaço maior do que o apreendido inicialmente, pressupondo neste trabalho, a existência de uma consciência da realidade concreta por parte do grupo, passamos então, a compreender o grupo como uma comunidade crítica de aprendizagem.

O que deve ser retomado como reflexão, fundamenta um novo planejamento para o grupo, pois precisamos fortalecer nossas bases teóricas, revisitar os conceitos freireanos e desta forma qualificar o processo formativo no qual nos inserimos e o contexto escolar em que atuamos. O planejamento do grupo deve perseguir os conceitos e com estes aprender a equalizar a subjetividade, pois na medida em que estamos atuando e observando, temos juntamente a apreensão da realidade concreta.

Já possuímos muitos dados que nos são relevantes em relação à uma apreensão inicial que buscamos obter, que potencializam a organização de nosso planejamento. Sendo assim, não podemos fechar os olhos mediante algumas atitudes realizadas por parte dos bolsistas da não aplicação dos conceitos no âmbito da prática de iniciação à docência. O fato de não conseguirmos estabelecer os círculos de cultura na escola não impede a utilização da realidade concreta para o planejamento dos bolsistas e supervisores.

A investigação temática só tem um caráter de discussão da realidade concreta quando todos os participantes se envolvem ativamente, do contrário como foi ressaltado anteriormente, se torna invasão cultural (FREIRE, 1983), porque mesmo sem intencionalidade, a ação passa a ser antidialógica. Há que se retomar a imagem da escola como mercado, vendendo pacotes de conhecimento à qual crítica Freire: “A escola, não importa o seu nível, se transforma em ‘mercado do saber’; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um ‘conhecimento empacotado’; o aluno, no cliente que compra e ‘come’ este conhecimento (FREIRE apud ANDREOLA, 1997, p. 32)”.

O questionamento levantado anteriormente no corpo deste trabalho que se refere a forma como os bolsistas planejam suas ações para contribuir no contexto remete-se propriamente à reflexão que é preciso voltar aos materiais. O diagnóstico dessa investigação permeia as reflexões teóricas do grupo, mas agora precisa mostrar-se operante em sua prática.

O processo de construção de um programa educativo, colaborativo e comprometido com a crítica da realidade, inevitavelmente carece de uma maior atuação por parte de todos os envolvidos. Planejar sem o auxílio do conhecimento do contexto sociocultural é negar a educação dialógica e problematizadora que afirmamos teoricamente. O que é preciso lembrar

é que (se fosse uma situação médica, mas aplica-se aqui metaforicamente) o diagnóstico de nada serve se não existir um tratamento, da mesma forma que segurar o remédio na mão, não adianta nada se não ingeri-lo.

Essa questão nos remete diretamente ao fortalecimento de nossa fundamentação teórica e sua compreensão pelos pares. A investigação da realidade dialoga diretamente em Freire (1983) ao propor uma educação problematizadora que busca na realidade os aspectos a serem discutidos, transformando-os em conceitos científicos. Partindo da realidade para além dela, não apenas nos mantemos a nível de discussão a fim de constatar algo, mas se partirmos do constatado, poderemos agir para transformar.

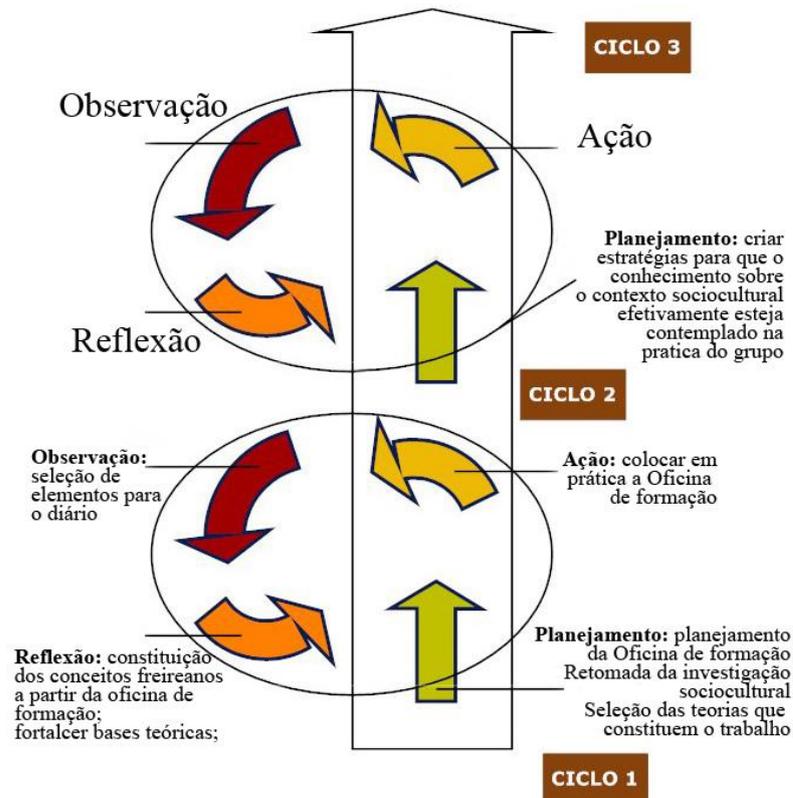
. A possibilidade de inserção dos bolsistas em sala de aula, mais do que nunca proporciona a compreensão da realidade concreta, quando nos propomos a investiga-la. As atividades desempenhadas mostram a formação de um processo que se torna mais humanizado em frente à realidade a qual se insere. Neste sentido, na discussão em busca da afirmação de uma perspectiva freireana, o grupo articula-se em comunidade crítica e é possível considerarmos o PIBID como o programa que permite claramente esta inserção.

A cultura profissional de ser professor hoje, mediante a reflexão crítica da realidade, o questionamento reconstrutivo e o caráter crítico de organizar-se em uma comunidade, assim como planejar ações com certeza, proporciona uma formação que “foge” as perspectivas puramente teóricas construídas, possibilitando a crítica cada vez melhor da realidade.

Perceber a situação-limite e continuar nela sem forças para lutar é uma posição. Outra posição bem diferente é ter possibilidade de fazer mais, (e construímos nesse texto argumentos necessários para afirmar que temos sim a possibilidade de fazer mais) e não a fazemos. O que para nós seria um inédito viável, através da construção de um repertório de dados que nos ajudariam a constituir o planejamento, tornou-se uma situação-limite, a qual acabamos nos conformando. Quantas atividades podem ser pensadas para as aulas de matemática, geografia, ciências, entre outras disciplinas e não as aproveitamos. O medo do novo, o imediatismo de planejarmos e cumprirmos tarefas e horários, o comodismo, todos estes fatores impedem um planejamento focado na realidade, uma práxis educativa adequada ao nosso contexto.

A partir das diferentes atividades e reflexões apresentadas, carece mostrar graficamente os ciclos da investigação-ação que constituem esta reflexão sobre a prática docente.

Figura 3 – Ciclos da investigação-ação que constituem este trabalho



Fonte: Baseado em Carr e Kemmis (1988)

Não foi possível descobrir até que ponto a oficina de formação e tais reflexões a qual desenvolvemos no texto foram significativas para o coletivo do grupo, mas tomando a primeira pessoa novamente, para mim todo o movimento que empenhamos em fazer tornou-se uma grande experiência. Experiência aqui utilizada no sentido que Larrosa (2002) vem contribuir. Sendo assim: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 21)”. Essa experiência qualificou minha visão sobre o processo que estou inserindo e, conforme dito anteriormente, não podia ver totalmente a dimensão do processo, não envolvendo apenas uma prática desconexa da realidade, mas um processo de investigação-ação educacional, amparado pela educação dialógica freireana, tornando o grupo em uma comunidade crítica de aprendizagem.

Com tudo isso concluo que: O que fica deste trabalho são os sentimentos de incomodação e de necessidade de mudança, bem como a reflexão que propus fazer ao longo desta reflexão sobre a prática docente realizada no PIBID. As opções teóricas utilizadas

fundamentam o grupo, dando o lastro necessário para (re)planejarmos nossas ações, nos tornando professores mais qualificados, e mais humanos.

Gostaria de encerrar o trabalho com a última frase do livro *Pedagogia do Oprimido*, sendo que esta escolha está totalmente coerente com meus sentimentos, meus ideais, meu ser e estar no mundo. Sendo assim: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1983, p. 218).

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. A. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo: v. 13, n. 1, p. 19-34, jan/jun 2006

_____. Paulo Freire e o problema dos conteúdos. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 16, n. 63, p. 25-37 jan./mar. 1997

AUTOGESTIONARIA DE CAPACITACIÓN. **Planificación participativa pero eficiente: instructivo para um ejercicio dirigido em um pequeno grupo**. Hemeroteca, Costa Rica, 1984

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013** – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em abril de 2013.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1. p. 3, 2002.

_____. **Resolução n.1, 15.5.2006**. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.

BRAVO, Maria. P. C; EISMAN, Leonor. B. **Investigación Educativa**. Alfar, Sevilla, 1994

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A, 1988.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José. A. P. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor.)

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9 ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea)

DE BASTOS, Fábio; GRABAUSKA, Clayton. J. Investigação-Ação Educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: **Heuresis Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa**, vol.1, n.2, 1998. Cadiz, España. Disponível em: <<http://www2.uca.es/HEURESIS>>, Acesso em: fevereiro/2015

DE OLIVEIRA, Everton. F. Processos cíclicos do desenvolvimento profissional: para além de métodos e procedimentos académicos. In: **CADERNOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. IX Escola de Investigação-ação (EIA):** Conflitos e desafios. Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação LAPEDOC. Santa Maria, 2005.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autência Editora, 2008, p. 37-39

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R (org). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2006

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v23)

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 1992

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 16a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993

GRABAUSKA, Clayton. J. Educação Problematizadora e Formação de professores no Contexto Universitário. In: **Aprimorando-se com Paulo Freire... no Quefazer Educativo.** Recife, PE: Bagaço, 2006

KEMMIS, Stephen. La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. In: **Investigación en la Escuela,** nº19, p. 15-38, 1993.

LAKATOS, Eva. M. e MARCONI, Marina. de A.. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2006

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, .n.19, jan.-abr./2002, p.20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2014

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. 3ª imp. Belo Horizonte; Autêntica. 2006

MENDONÇA DA COSTA, Luísa et. al. Pesquisa ou Investigação? As acções que queremos!. **A Página da Educação**, Porto, Portugal, v. 8, n.80, p. 8-11, 1999. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=80&doc=7670&mid=2>>. Acesso em: 09 jun. 2015

MIGUEL, Paulo. (Org.) **Metodologia de pesquisa para engenharia de produção e gestão de operações** [recurso eletrônico]. – Rio de Janeiro: Elsevier: ABEPRO, 2012 <<https://books.google.com.br> >

PACÍFICO, Cinthia.; GAIA, Crismara.; COSTA, Sonia.; Planejamento Participativo: Estratégias de diálogo e reflexão. In: FORUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE. **Anais do XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire** [recurso eletrônico]. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha.- Santa Maria: IF Farroupilha, 2015

PEREIRA, Júlio. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 20, n. 68, p. 109-125, Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jun. 2015.

PORLÁN, Rafael; MARTIN, José. **El diário del professor**: um recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997

PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÃO. **Lei nº 6.151, de junho de 2015**. – Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jaguarao.rs.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/Aprova-o-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015

APÊNDICE A – Questionário da investigação sociocultural

**INSTRUMENTO DE PESQUISA
PIBID PEDAGOGIA – MODALIDADES DE ENSINO: ED. ESPECIAL E EJA**

1. Dados de Identificação da Instituição

Nome:	
Rede a qual está vinculada:	
Endereço/telefone:	e-mail/sítio:
Bairro:	
Descrição do entorno:	
Turno(s) de funcionamento:	
Dependências (salas de aula, pátio, prédios,...):	
Características físicas da instituição:	
Faixa etária atendida:	
Número de professoras/es:	
Número de funcionárias/os:	
Eleição/Composição da direção:	
Conselho escolar:	
Referência sindical:	
Reuniões/cronograma da escola:	
Equipe administrativa e pedagógica:	
Sistema de avaliação da escola:	
Regimento – tipo (outorgado/elaborado):	
Rotina da instituição/ horário de funcionamento:	
Proposta pedagógica da escola:	
Cozinha:	
Refeitório:	
Banheiro:	
Pátio:	
Recreio:	
Profissionais responsáveis por estes espaços de cuidado:	
Interações escola/comunidade:	
Relação da escola com o Conselho Tutelar, qual CT?	
Participação da escola em atividades do bairro, da cidade...	
Interação e comunicação com as famílias:	
Organização dos/as estudantes na escola:	
Outras informações relevantes:	

2.Dados Referentes ao Docente

Nome da/o professora/o:

Idade:

Formação da/o professora/o:

Tempo de experiência no magistério:

Jornada total de trabalho docente:

Composição Familiar:

Endereço Completo:

Para o seu Planejamento de ensino quais os princípios orientadores, linha teórica, autores ou referências utiliza?

Quais atividades Culturais você participa?

O que gosta de fazer nas horas vagas?

Tem acesso a Internet? Onde?

Quais as demandas ou necessidades da comunidade a escola ainda não atende?

Quais as demandas ou necessidades do trabalho você tem?

3.Dados Referentes aos servidores não docentes na escola

Nome :

Idade:

Formação:

Atividade que desempenha:

Tempo de atuação na escola:

Jornada de trabalho:

Composição Familiar:

Endereço Completo:

Tem acesso a Internet? Onde?

Quais atividades Culturais você participa?

O que gosta de fazer nas horas vagas?

Quais as demandas ou necessidades da comunidade a escola ainda não atende?

Quais as demandas ou necessidades do trabalho você tem?

4. Dados Sala de Aula

Estratégias de avaliação do/a professor/a:

Recursos Didáticos – materiais utilizados (textos, cartazes, jogos, livros, murais,...)

Número de estudantes – idade:

Interações professor/a – estudantes e entre os/as estudantes:

Organização dos estudantes – filas, duplas, grupos:

Áreas de conhecimento abordadas nos dias observados:

Temáticas trabalhadas:

Metodologias e dinâmicas utilizadas e os recursos didáticos empregados:

Momentos lúdicos: os jogos e as brincadeiras propostas:

Existência de recantos educativos:

Exposição de trabalhos de alunos na sala, nos corredores:

Intervenções do/a professor/a junto à turma:

5. Dados Referentes aos/às Estudantes e Pais

ESTUDANTES

Nome:

Idade:

Quem são os responsáveis?

Tem acesso a Internet? Onde?

Quais atividades Culturais você participa?

O que gosta de fazer nas horas vagas?

Quais as demandas ou necessidades da comunidade a escola ainda não atende?

Local de moradia:

Composição Familiar:

PAIS

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Você tem desejo de prosseguir com seus estudos?

Se a resposta anterior for “SIM” Quais turnos e dias você poderia estudar?

Indicadores de renda familiar:

Participação em projetos dos governos: (PETI, Bolsa Família, outros):

Local de trabalho dos responsáveis

Tem acesso a Internet? Onde?

Como a escola mantém-se informada sobre os/as estudantes?

Como a família mantém-se informada sobre os/as estudantes? Quando e Como os pais são informados sobre as necessidades do estudante?

Quais atividades Culturais você participa?

O que gosta de fazer nas horas vagas?

Quais as demandas ou necessidades da comunidade a escola ainda não atende?

Quais demandas esta comunidade possui nas áreas de Educação, Saúde, Trabalho e Cultura?

6. COMUNIDADE (QUAIS LOCALIDADES IREMOS REALIZAR A APLICAÇÃO INSTRUMENTO)

Quais espaços de lazer existem na Comunidade?

Existe alguma Associação ou Organização da/na Comunidade?

Como é a infra-estrutura da localidade?

Quais demandas esta comunidade possui nas áreas de Educação, Saúde, Trabalho e Cultura?

7. ATENÇÃO DO PESQUISADOR:

Indícios de trabalho infanto-juvenil:

Indícios de violência:

Indícios sobre saúde:

Indícios de preconceitos e discriminações:

Falas e conversas paralelas:

Brinquedos e brigas:

Participação nas atividades da sala:

Rejeição de alguns estudantes às regras e normas disciplinares implícitas e explícitas:

Outros aspectos significativos:

APÊNDICE B – Fluxograma de problematização para a oficina de formação

