

## O PERFIL PROFISSIONAL DO PEDAGOGO E PRÁXIS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hamilton Perninck Vieira<sup>1</sup>

**Resumo:** Dentro do modo de produção capitalista, a sociedade e as políticas públicas são orientadas pelo neoliberalismo no âmbito do processo de globalização. Nesse contexto, é exigido um perfil multifuncional do pedagogo, algo para além de sua formação profissional. Diante disso, nossa questão central neste artigo é: de que maneira é possível fazer a travessia do ativismo cego para a práxis transformadora, tendo em vista a formação científica, crítica e humanizadora do pedagogo que atua na educação básica? Trabalhamos com o aporte teórico de Formosinho (2009), Freitas, (2012), Freire (1981, 1996), Machado (2008), Nóvoa (2007), Terrien (2012) e Vieira (2013; 2014; 2015). Os achados da pesquisa apontaram que faz-se necessário um debate contínuo sobre produtivismo acadêmico de tal forma que o afã pela *quantidade* não ofusque o valor da *qualidade*. A escola precisa, de um lado, *transmitir* o conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade aprendendo melhor o que já se sabe, de outro, sua missão é *recriar* o saber em novos contextos a fim de aprendermos o que ignoramos. Na formação do pedagogo no âmbito da universidade, uma grande questão a ser superada é a relação teoria e prática. A práxis é o caminho rupturante. Por fim, é possível um trabalho diferenciado através da música e da ludicidade na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Pedagogo. Práxis. Educação Básica.

### 1 Introdução

Compreendendo a educação como prática social viva, datada e situada (PIMENTA, 2008; FREIRE, 1996), o tema dessa XXII Semana da Educação proposta por esta casa de formação de profissionais, traz à tona a reflexão sobre o “produtivismo acadêmico” e suas consequências desumanizadoras para o ensino e para a pesquisa em nossa cidade, estado, país e quem sabe o mundo. O ideário neoliberal atingiu o nosso *Currículo Lattes*. A pesquisa como caminho formativo da profissão docente tornou-se um elemento asfíxiante de alunos e de professores na dimensão do “publicar para não perecer”!

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Especialista em Formação de Formadores (UECE). Bacharel em Teologia. Membro do OBEDUC-UECE atuante na pesquisa *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica*: um estudo exploratório das contribuições do PIBID. Professor Pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE. E-mail: [hpv@hotmail.com](mailto:hpv@hotmail.com). O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

Segundo Saviani (1999), “a produção centrada na cidade e na indústria implica que o conhecimento, a ciência que é uma potência espiritual, se converta, através da indústria em potência material” (p. 155-6). Em outras palavras, o conhecimento como “potência espiritual” que deveria formar para a profissão dentro de um arcabouço de ciência humanizadora, na sociedade capitalista, torna-se “potência material”, estabelecendo o caminho da alienação entre o pesquisador e o produto de sua pesquisa. Parafrazeando Marx, podemos dizer que o *Currículo Lattes* às vezes se torna a mais-valia da produção científica, muitas vezes, não permitindo aos professores e aos alunos, a maturação necessária à pesquisa em nome da busca pela *quantidade* desarticulada da *qualidade* das publicações.

Neste contexto do produtivismo acadêmico, discutiremos nesta mesa ***O perfil profissional do pedagogo e práxis: relatos de experiências na educação básica***. Temos como questão central nesta reflexão: De que maneira é possível fazer a travessia do ativismo cego para a práxis transformadora, tendo em vista a formação científica, crítica e humanizadora do pedagogo que atua na educação básica? Trabalharemos isso em três momentos. Primeiro, vamos dialogar sobre a sociedade em que vivemos e as demandas da atuação profissional do pedagogo; segundo, iremos ponderar sobre a universidade e a formação do pedagogo na esteira da práxis, e, terceiro, traremos ao final, relatos de experiências exitosas nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola da Rede municipal de ensino de Fortaleza (RMEF), situada na Secretaria Executiva Regional VI (SER VI).

## **2 A sociedade em que vivemos e as demandas da atuação profissional do pedagogo**

Para falar da atuação do pedagogo, precisamos refletir sobre a sociedade em que ele está inserido, pois ela estabelece as demandas da profissão. Dentro do modo de produção capitalista, a sociedade e as políticas públicas são orientadas pelo neoliberalismo no âmbito do processo de globalização. Sendo assim, “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca” (FREIRE, 1996, p.128).

Segundo Freitas (2012), na sociedade capitalista, verificamos uma *agenda dos reformadores empresariais da educação pública*, ancorada na cooptação de

profissionais da educação, apoiados pelo convencimento social da mídia, de tal forma que influencia as políticas educacionais nas instâncias federais, estaduais e municipais. Criase, então, a “indústria da educação” baseada no investimento financeiro e na busca da “qualidade” da mão de obra. Neste aspecto, verificamos a transferência da responsabilidade do Estado para a escola e dessa para o professor, a meritocracia que valoriza a competição em detrimento da colaboração e da privatização como grandes inimigos da formação crítico-reflexiva do profissional da educação.

Essa sociedade abandona a concepção de *Estado-Nação* voltando-se para a experiência de um *Estado-avaliador*. Temos então, a redução das ações do Estado e o aumento das responsabilidades das instâncias sociais de tal forma que a *polivalência* é o fio condutor de todas as profissões na tessitura do caos social. Neste sentido,

[...] A mentalidade liberal concebe o Estado como sendo um simples organismo incumbido de proteger a liberdade da sociedade civil, liberdade dos cidadãos, a qual é sempre criadora, vivificadora. O Estado nada cria, não só no campo político, mas sobretudo no campo econômico, como apregoou Adam Smith enfaticamente. Não há a menor criação de riqueza por parte do Estado. Toda riqueza é criada pela sociedade civil. De modo que o Estado não pode interferir na sociedade civil, sob pena de estancar essa fonte produtora de riqueza. A sociedade civil é a grande fonte da vida social (COMPARATO, 1987, p. 54).

A sociedade em vivemos exige um perfil multifuncional do pedagogo, algo para além de sua formação profissional. Na sala de aula, o docente precisa ser *enfermeiro*, pois se um aluno se machucar, ele precisa dar os primeiros socorros; tem que ser *psicólogo* para entender a mente e a realidade das dificuldades de aprendizagem em face de problemas emocionais e familiares; carece ser um *advogado* para dar conta de acionar os órgãos públicos diante de situações de abuso, abandono e maus tratos de crianças. Para além da polivalência disciplinar, evoca-se do pedagogo a polivalência profissional, herança do modo de produção capitalista, pois é necessário ao docente, fazer o *máximo possível com o mínimo de recursos!* Em síntese, a educação deixa de ser um direito social de todos e se torna um bem de consumo de alguns, na mesma proporção em que o aluno é um *cliente* a ser atendido e o professor um *tarefeiro* a serviço do estado neoliberal.

Diante dessa condição do empresariamento da educação e da polivalência da profissão do pedagogo na sociedade capitalista, esse processo caminha na esteira daquilo

que Nóvoa (2007) chama de “transbordamento” da escola. Por conta da desestruturação da sociedade que prioriza *estruturas* ao invés de *pessoas*, a escola tem assumido papéis sociais que deveriam ser do Estado e da família. No entanto,

Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola (NÓVOA, 2007, p. 7)

Para além da função social de ensinar e recriar o conhecimento culturalmente acumulado pela ciência, a *escola* tem se confundido com os *espaços públicos de educação*. Todo problema social é legalmente transferido para a escola para que ela seja a “redentora” da sociedade. Neste sentido, Nóvoa (2007) constata: “depois de ter feito muitos estudos sobre vários países em todo mundo, percebo que há uma tendência terrível: escolas para os meninos ricos centradas na aprendizagem e escolas para os meninos pobres centradas em tarefas sociais e assistenciais” (p. 12). Quando a *escola assistencialista* assume o papel da *escola da aprendizagem*, percebemos um efeito “efeito dominó”: o Estado responsabiliza a escola, e essa, por sua vez, repassa ao professor a missão de “emancipar os sujeitos sociais” à medida que esse profissional é pensado como um instrumento de controle da máquina estatal. Libertar dentro do controle estatal: eis o dilema paradoxal da profissão docente dentro do contexto do capitalismo e do neoliberalismo globalizante!

### **3 A universidade e a formação do pedagogo: a travessia do ativismo cego para a práxis transformadora**

Verificamos que a universidade é um produto sóciohistórico do século XII no auge da escolástica medieval. Em meio as querelas teóricas entre a teologia e a filosofia, a universidade foi criada para ser um espaço de discussão sobre as ciências numa perspectiva de totalidade. Neste sentido, a Idade Média não pode ser considerada algo atrasado, como pensam os iluministas. Nesse período da história, apesar de tantos descompassos tais como: a centralidade do poder da religião que aliena por meio da

negação do conhecimento, a Peste Negra, as Cruzadas e a Inquisição, houve produção científica nos mosteiros e a criação da universidade. Dessa forma, na tentativa de estabelecer o diálogo dialetizante entre a fé e a razão, a eternidade e a mundanidade e o todo e a parte, a universidade tem como missão fundante, construir a unidade da ciência através da diversidade da racionalidade que a orienta (MANACORDA, 2006).

À medida que o modo de produção capitalista vai assumindo as rédeas da sociedade e dando os contornos à produção do saber, a ciência acabou se tornando refém do mercado. A Reforma Protestante trouxe a possibilidade do indivíduo refletir sobre a interpretação das Escrituras por meio do estudo individual para além do corporativismo da Igreja. O iluminismo do século XVIII estabeleceu a arquitetura epistemológica da racionalidade que orienta a maioria das ciências de tal forma que aquilo que era totalidade na universidade medieval vai se dicotomizando e fragmentando a realidade pós-moderna (MACHADO, 2008).

O racionalismo, o mecanicismo newtoniano e o positivismo do século XIX solidificam o projeto iluminista (MACHADO, 2008) no bojo da Revolução Industrial que se espalha no século XX mediante a aplicação do *fordismo* e do *taylorismo* ao modo de pensar e fazer a ciência. Em outras palavras, no fordismo, a ciência se torna objetivista, linear e fragmentada, de tal forma que a realidade precisa ser departamentalizada para ser compreendida de forma cartesiana. Já por influências do taylorismo, no processo de produção da ciência fragmentada na “linha de montagem do saber”, numa condição de tornar o conhecimento e as instituições desterritorializadas pelo processo de *transnacionalização* da universidade (SANTOS, 2004)

Essa maneira de fazer e de ser a universidade num contexto dicotomizado, propõe um projeto de formação unidimensional da Academia diante da realidade multifacetada do cotidiano da profissão. Neste aspecto, Formosinho (2009) nos esclarece que:

O aprofundamento do saber é uma função constituinte do ensino superior; daí deriva a sua razão de ser. Tal aprofundamento veio, no século XX, dentro do paradigma moderno de construção do saber, a seguir cada vez mais o molde de especialização monodisciplinar e, dentro de cada disciplina, o molde da especialização monotemática. Quer isto dizer que o especialista é cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas é também o que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas (p. 79).

Ancorados numa perspectiva da ciência moderna, a formação do pedagogo ainda é *monodisciplinar* com *ênfase monotemática*, mas a realidade da escola é complexa e interdisciplinar. Na tentativa de avanços dentro dessa realidade desarticulada entre a universidade, a formação de professores e a escola, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*,

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: 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).

Neste sentido, em superação a essas dicotomias na busca da formação integral do licenciando em Pedagogia, faz-se necessário a articulação entre o contexto de trabalho (a escola), o caminho para a formação continuada (a pesquisa) e a gestão dos processos educativos e das instituições e sistemas de ensino (organização do trabalho pedagógico). Por isso, nosso desafio “[...] é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (NÓVOA, 2007, p. 14).

Com aporte nessas ideias, indagamos então: qual seria o caminho de volta a totalidade? Como incorporar a realidade complexa a um projeto de formação integral do pedagogo? *Pensamos que o caminho de volta à totalidade é a práxis*. Nesta direção, “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação – reflexão, prática – teoria” (FREIRE, 1981, p. 135). Diante disso, “[...] o problema consiste na discrepância entre a prática e a teoria que orienta a prática. E os desajustes se resolvem modificando a teoria, não a realidade (PIMENTA, 2008, p. 65). Assim, a formação de professores crítico-reflexiva passa pela travessia da *poiésis* que é a ação espontaneísta para a *práxis* pedagógica reflexiva que permite a (re)criação da teoria em contexto (SCHMIED-KOWARZIK, 1988).

Na *dimensão externa da práxis*, a escola como contexto de trabalho é o grande laboratório da docência. De um lado, às práticas formativas propostas pelo currículo e pela docência universitária se faz urgente o exercício da escuta sensível da realidade da

escola. Assim, deve-se perguntar constantemente: para que tipo de realidade escolar estamos formando no Curso de Pedagogia? Como articular a formação dentro do contexto da práxis? De outro lado, a escola tem a necessidade de se aproximar dos debates da Academia a fim de construir juntos um projeto de formação de professores centrado nas demandas reais do contexto de trabalho a partir da epistemologia da prática, que segundo Therrien (2012),

[...] se situa no confluente do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e dos seus saberes de experiência, constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta a práxis do seu trabalho. Emerge um saber oriundo das práticas docentes, mobilizado e reconstituído por elas (p. 122-23).

Na *dimensão interna da práxis*, sugerimos o diálogo interdisciplinar e multirreferencial entre, a graduação, a pós-graduação e toda a comunidade acadêmica, tendo em vista uma reflexão colaborativa com vistas a (re)dimensionar a teoria a partir da prática que a reconstrua, na perspectiva da formação crítico-reflexivo de professores para a educação básica (VIEIRA, 2015). Em síntese, “o confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novas compreensões do currículo da vida do mundo, desafio para a prática do professor, sujeito epistêmico” (THERRIEN, 2012, p. 121). Em síntese, numa pesquisa com 52 alunos do Curso de Pedagogia da UECE na disciplina *Pedagogia de Paulo Freire*, período noturno, constatamos que “[...] a docência universitária precisa transitar pelos saberes de mediação pedagógica baseada no erro e na dialogicidade, identificação com a docência, experiências, pesquisa, exemplificação, conhecimento profundo das disciplinas e práticas professorais centradas na ética profissional” (VIEIRA; THERRIEN, 2014, p. 14).

#### **4 Relatos de experiência e achados de pesquisa na Educação Básica**

Entendemos neste trabalho que “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” (BONDÍA, 2002, p. 21). Portanto, iremos trazer à tona as experiências daquilo que nos “tocou” em nossa trajetória formativa e na prática profissional como professor da educação básica em duas salas de 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, da RMEF, na SER VI. Neste aspecto, compreendemos que o relato de experiência é “[...] é

uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica” (CAVALCANTE; LIMA, 2012, p. 96).

Dessa forma, voltamos o nosso olhar que encontra a práxis como o elemento de reformulação da prática docente a partir de nossa função como Professor Regente B (PR-B) na Rede Municipal de Ensino do Fortaleza (RMEF). Neste contexto,

As disciplinas sob responsabilidade do **Professor Regente A (PR-A)** lotados nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental são: Português 1, Matemática, Ciências, Artes, Religião e Projetos Especiais. As disciplinas sob responsabilidade do Professor Regente A (PR-A) lotados nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental são Português 1 e 2, Matemática, Ciências, Artes, Religião e Projetos Especiais (PORTARIA n. 341/2013 – SME, Incisos V e VI – grifos nossos)

As disciplinas sob responsabilidade do **Professor Regente B (PR-B)** lotados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental são português 2 (com foco na literatura infantil e nos jogos de linguagem), História e Geografia. As disciplinas sob responsabilidade do Professor Regente B (PR-B) lotados nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental são História e Geografia (PORTARIA n. 341/2013 – SME, Incisos VII e VIII – Grifos nossos).

Percebendo as dificuldades e o processo de sucateamento político, familiar e profissional docente da escola pública no Brasil em outro trabalho (VIEIRA, 2012), começamos a perceber a necessidade de estratégias de ensino para a gestão pedagógica da matéria de ensino (THERRIEN, 2012), a fim de tornar as disciplinas de História e Geografia atraentes e significativas aos alunos da Escola Municipal João Germano da Ponte Neto, localizada na SER VI.

Posto isso, estamos desenvolvendo de fevereiro a julho de 2015, práticas de ensino baseadas no uso pedagógico da música como recurso de aprendizagem em turmas de 4ºs anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste relato de experiência, trazemos à tona a realidade de duas turmas do período da tarde em que ministramos dois encontros semanais: 4º A (segundas (3 horas) e quartas (4 horas) = 7 horas de aula) e 4º B (terças (2 horas) e quintas (4 horas) = 6 horas de aula). As aulas eram desenvolvidas utilizando a música como recurso didático e portador de texto para a leitura, discussão, interpretação textual e musicalização junto aos educandos.

No mês de janeiro de 2015 compusemos a música Geografia e História: pra que estudar para desenvolver este trabalho pedagógico:

Geografia e História, pra que estudar?  
Qual o sentido dos mapas e do tempo contar?  
Vamos nessa aventura, queridos amigos,  
Vai ser legal, quem quer começar?

**Coro:**

Sou aluno-cidadão, no lugar e no tempo,  
Posso buscar, dias melhores,  
Este é o momento (2x)

A história conta o tempo,  
Passado, presente e futuro,  
Me faz entender  
porque somos hoje tão duros,  
Homens que só pensam, em dinheiro e poder,  
Mas todos juntos podemos,  
Lutar e sair desse escuro  
(Elaboração própria)

Para tanto, trabalhamos numa abordagem qualitativa utilizando o questionário aberto e semiestruturado (GIL, 2002, GHEDIN; FRANCO, 2011; LAKATOS; MARCONI, 2003) a partir de duas questões aplicadas a 37 alunos de duas turmas de 4º ano do período da tarde: (1) *O que você aprendeu com a música Geografia e História: para que estudar?* (2) *Para você, a música ajuda aprender melhor os conteúdos da matéria?* ( ) *sim* ( ) *Por quê?*

A turma do 4º A tem 29 alunos matriculados, dos quais 18 responderam o questionário, com variação de idade de 9 a 14 anos de idade. A turma do 4º B tem 29 alunos, dos quais 19 participaram da pesquisa, variando a idade entre 9 e 11 anos. Usamos as falas dos alunos de forma “bruta”, colocando entre colchetes (“[ ]”) os acréscimos e/ou elipses para dar fluência a leitura, respeitando sempre a fidedignidade ao pensamento dos sujeitos da pesquisa. Vamos usar a letra “A” para designar o “aluno” e o número ao lado para caracterizá-lo dentre o total da amostra referente às turmas A e B do 4º ano do período da tarde. Os questionários foram preenchidos entre 31 de agosto e 01 de setembro de 2015.

Em relação à *questão (1)* no que se refere a Geografia, verificamos que um dos sujeitos da pesquisa afirmou que “a geografia ensinou que sou um sujeito em um

lugar, moro no meu bairro, minha cidade, meu estado e meu país” (A3, 4ºA). Um outro ainda se posiciona nesta direção: “eu aprendi o mapa e a cultura [e a] cuida[r] da escola” (A21, 4º B). Neste sentido, a música possibilitou aos educandos a compreensão de elementos propostos pelas *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental* (DCMEF) que propõe de 1º ao 5º ano, dentre os conteúdos necessários, “o estudo do lugar, alfabetização cartográfica e o ambiente onde se vive” (2011, p. 145).

Quando a História, outro aluno declara: “aprendi [a] senti[r] minha cultura em mim mesmo e hoje sou uma pessoa dedicada. Eu mesmo tenho orgulho de mim mesmo para quando criar, ser um humano [h]onesto” (A4, 4º A). Percebemos a concepção deste aluno na direção de aprender a aguçar seus sentidos para perceber e valorizar a sua cultura à medida que ele se percebe e se encontra consigo mesmo. Além disso, outro educando se coloca: “aprendi até agora que sou aluno cidadão no lugar e no tempo e outras coisas” (A6, 4º A) e que “[...] a gente (sic!) pode busca[r] dias melhores” (A13, 4º A). Portanto, os alunos que aprendem a história desta forma criativa, tem condições de se situar no “lugar” e no “tempo” a fim de mudar o mundo ao seu redor à medida que mudam a si mesmos. Em síntese, está diante de nós a reflexão proposta pelas DCMEF para essa disciplina nos anos iniciais do Ensino fundamental quanto ao “tempo, História e historiador” (2011, p. 165).

Em relação a *questão* (2), “porque a música dá para lembrar e a tarefa não dá” (A5, 4º A). Existe aqui uma relação da música com um elemento que contribui para a memorização e a lembrança da letra que dela faz parte. Nessa direção, com música “[...] é mais fasio (sic.) de aprende[r]” (A7, 4º A) e ela “[...] ajuda a explicar [...]. Nós copiando (sic.) e cantando nós estamos aprendendo” (A22, 4º B). Estes relatos nos afirmam que a música tem a capacidade de ser um recurso didático que “explica” e “ilustra” os conteúdos transformando-os em matéria de “fácil” acesso ao aprendizado dos educandos.

Isso porque a música trabalha com a diversão, a alegria, e com a ludicidade do processo de aprendizagem. Sobre isso, um dos sujeitos afirma: “eu aprendi que as matérias são muito [...] legais quando a gente canta elas [as músicas]” (A7, 4º A). Nessa mesma direção, a música contribuir para o processo de aprendizagem “porque agente sidiverti (sic.) com a música e com a tarefa a gente não acha divertido” (A14, 4º A). A questão colocada pelo A14 é a relação antagônica entre a diversão estabelecida pela ludicidade da música e da não-diversão da “tarefa”, do “conteúdo” da ciência a ser

aprendida, pois com a música em sala de aula “[...] é mai[s] fácio di[e] aprender [...]” (A23, 4º B5).

Por fim, a utilização da música como recurso de aprendizagem permite o progresso acadêmico dos educandos através da reflexão. Um aluno pesquisado afirma que a música ajuda a aprender “por que eu consigo pensar” (A21, 4º B). Assim, a música ativa o pensamento. Não é simples memorização. Como canal de comunicação e/ou portador de texto, a música permite o fácil acesso ao conteúdo tendo em vista a reflexão na busca de respostas para as atividades em sala de aula: “a música ajuda a responde as respostas das atividades que o professor passa” (A32, 4º B).

## 5 Considerações finais

Ao final desta reflexão é possível fazer alguns apontamentos sobre o perfil do pedagogo e a práxis no âmbito da prática docente na educação básica, tendo como chão os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso nos traz elementos para discutir a relação universidade, escola e a formação de professores no Ceará como realidade micro, e talvez, no Brasil numa perspectiva macro.

Em *primeiro lugar*, faz-se necessário um debate contínuo sobre produtivismo acadêmico de tal forma que o afã pela *quantidade* não ofusque o valor da *qualidade*. Precisamos tomar cuidado com a formação de professores que trabalhe no pêndulo, ora da teoria sem prática, a verborragia inoperante, ora da prática sem teoria, o ativismo cego. A formação do pedagogo é uma articulação da teoria que se gesta e se remodela na prática que a orienta. Isso é a práxis!

Em *segundo lugar*, dentro da sociedade capitalista e do seu ideário neoliberal, é urgente a reflexão sobre o empresariamento da educação que faz da escola uma “fábrica de mentes brilhantes”, do conhecimento uma mercadoria, do professor um “tarefeiro” e dos alunos “clientes” a serem satisfeitos. A educação é um direito social de todos e não um bem de consumo de alguns.

Nesta concepção de Estado-Avaliador e não Estado-Nação, temos o “transbordamento da escola” e a polivalência de funções. A escola não pode negar sua função primária. De um lado, seu papel é *transmitir* o conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade aprendendo melhor o que já se sabe, de outro, sua missão é *recriar* o saber em novos contextos a fim de aprendermos o que ignoramos. Neste aspecto,

não se pode negar a realidade do pedagogo trabalhar com a polivalência disciplinar, mas sem deixar de lado a cautela que nos previne da polivalência de funções. Até onde vai o papel da escola? Como resolver o transbordamento estrutural e social dos alunos de forma pedagógica? Existe uma saída?

Em *terceiro lugar*, verificamos que a universidade é um produto sócio-histórico do século XII no auge da escolástica medieval. Em meio as querelas teóricas entre a teologia e a filosofia, a universidade foi criada para ser um espaço de discussão sobre as ciências numa perspectiva de totalidade. No que diz respeito a formação do pedagogo, uma grande questão a ser superada é a relação teoria e prática. Como fazer a ruptura de uma universidade essencialmente teórica e do ativismo da escola que, em sua grande maioria, visa atender as demandas das avaliações externas e dos órgãos internacionais de fomento à educação nos países em desenvolvimento?

Neste sentido, acreditamos que o caminho é a *práxis*. De um lado, defendemos a escola como contexto de trabalho é o grande laboratório da docência. De outro lado, sugerimos o diálogo interdisciplinar e multirreferencial entre, a graduação, a pós-graduação e toda a comunidade acadêmica, tendo em vista uma reflexão colaborativa com vistas a (re)dimensionar a teoria a partir da prática que a reconstrua, propondo caminhos para a docência universitária com foco na educação básica.

Por fim, nossa experiência que tenta “pisar” a academia com os “pés” na educação básica, aponta que é possível um trabalho diferenciado através da música e da ludicidade. Precisamos inverter a lógica da ciência moderna. É possível ensinar os conceitos a partir do concreto e não vice-versa. A rigorosidade científica de forma nenhuma está desassociada da boniteza, da estética e da alegria do ato de ensinar. Para além do perfil do pedagogo polivalente no contexto do empresariamento da educação, a universidade e a escola podem vivenciar um projeto de formação de professores a partir da *práxis*, tendo em vista uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

## 6 Referências

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, n. 19, p. 20-28.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CAVALCANTE, Bruna Luana de, LIMA Uirassú Tupinambá de. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. **Journal of Nurs Health**, Pelotas (RS) 2012 jan/jun; vol. 1, n. 2, pp. 94-103.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, estado e poder**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA. Flávia Regina de Gois Teixeira, Ana Iório Dias (Organizadoras). v. 2, – Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

FORMOSINHO, João. (coord.) **Formação de professores: aprendizagem e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009 (Coleção Currículo, Políticas e práticas)

FREITAS, Luiz. Agenda dos reformadores da educação pode destruir a educação pública no Brasil [Entrevista de Michele Costa]. **Revista Adusp**, Outubro de 2012, pp.6-15.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

MACHADO, Nilson José. As imagens do conhecimento e a ação docente no Ensino Superior. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Vol. 5, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, jun/2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, Antonio. [Palestra]. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO – SP: Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo: Janeiro, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n. 341 de 19 de dezembro de 2013**. Estabelece as normas para a lotação dos servidores públicos da Secretaria Municipal da Educação nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Fortaleza para o ano de 2014, e dá outras providências.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: Ferreti, Ceslo et. al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-19, jan./jun., 2000.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. Editora brasiliense: São Paulo, 1988.

TERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma

Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas/SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

\_\_\_\_\_.; VIEIRA, Hamilton Perninck. A didática na docência superior na voz de licenciandos do curso de pedagogia da UECE: limites e possibilidade. In: ANJOS, Ana Maura Tavares dos. et.al. **Universidade e escola na formação de professores: diálogos possíveis no estágio de docência.** Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 11 a 14 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas/SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

\_\_\_\_\_. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza: UECE, 2015.

VIEIRA, Hamilton Perninck Vieira. A escola pública no Brasil: desafios a superar nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Educare.** Fortaleza, n. 5, mar./2012, pp. 21-30.

\_\_\_\_\_. CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A crise do magistério público brasileiro no século XXI: repercussões na identidade do professor da educação básica. Dissê Temático. Políticas e Gestão da Educação. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v. 9, n. 15 p. 79-102 jul./dez. 2013.