



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA BÁSICA**

VALDILÉIA CARVALHO DA SILVA

**TRABALHO, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES
INVESTIDOS/DESINVESTIDOS:
a avaliação no trabalho docente de egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA
Cametá, PA**

**BELÉM – PA
2019**

VALDILÉIA CARVALHO DA SILVA

**TRABALHO, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES
INVESTIDOS/DESINVESTIDOS:
a avaliação no trabalho docente de egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA
Cametá, PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos em Educação Básica - NEB da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues.

**BELÉM – PA
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586t Silva, Valdiléia Carvalho da
Trabalho, formação e produção de saberes
investidos/desinvestidos: : a avaliação no trabalho docente de
egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA Cametá, PA /
Valdiléia Carvalho da Silva. — 2019.
CCLXXIV, 273 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Rodrigues

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2019.

1. Educação Básica. 2. Trabalho-Formação. 3. Saberes
Investidos/Desinvestidos. 4. Avaliação. I. Título.

CDD 370

VALDILÉIA CARVALHO DA SILVA

**TRABALHO, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES
INVESTIDOS/DESINVESTIDOS:**

a avaliação no trabalho docente de egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA
Cametá, PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre sob a orientação do Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues.

Data da defesa: 25 de junho de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues – Orientador (PPEB-UFPA)

Prof. Dr. José Bitencourt da Silva – Avaliador Interno (PPEB-UFPA)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo – Avaliador Interno (PPEB-UFPA)

Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer – Avaliadora Externa (UFRGS)

**BELÉM – PA
2019**

RESUMO

Esta dissertação tem como título *Trabalho, Formação e Produção de Saberes investidos/desinvestidos: a avaliação no trabalho docente de egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA-Cametá, PA*. Objetiva analisar se os saberes desinvestidos sobre avaliação ministrados no Curso de Pedagogia do PARFOR têm-se relacionado com os saberes investidos em avaliação dos professores egressos da educação básica na perspectiva de uma educação emancipatória. A metodologia pautou-se na abordagem qualitativa, sustentada pelo materialismo histórico-dialético. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos as entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para o tratamento dos dados, apoiamos-nos na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2012). Como referenciais teóricos, pautamo-nos em Marx (2008, 2010), Vázquez (1977), Gramsci (1988), Lukács (2003), Schwartz (2009, 2010, 2014), Tardif (2000, 2002), Thompson (1981, 1987a, 1987b, 1987c, 2002), Charlot (2000). O pressuposto evidencia que as articulações formativas pelo PARFOR entre a relação dos saberes investidos com os desinvestidos em avaliação possibilitaram aos professores egressos do PARFOR formação na perspectiva, ora como emancipação, ora como não emancipação. Como resultados, afirmamos que *há diferença em avaliar o processo de ensino e aprendizagem nos saberes investidos e desinvestidos dos professores egressos do PARFOR*, antes e após o Curso de Pedagogia, pelo fato de os professores produzirem saberes investidos nas relações históricas com o contexto social, e que esses são atravessados pelas dramáticas do *uso de si por si mesmo*. Antes de obterem o nível superior, esses professores avaliavam seus alunos sem considerar as fases de desenvolvimento da criança, fatores fundamentais do processo avaliativo escolar, porque relacionam diretamente com a seleção dos conteúdos dos alunos, e no aqui e agora percebem que a criança se desenvolve através de fases de desenvolvimento infantil. Evidenciamos ainda que *Formação dos professores em avaliação se materializa como práxis criativa nas relações com os saberes investidos e desinvestidos*, porque os docentes criam, recriam, propõem, problematizam, produzem, normatizam e renormatizam práticas avaliativas no ambiente escolar, produzem técnicas e saberes para facilitar seu trabalho pedagógico na sala de aula; *nos saberes sobre avaliação desenvolvidos no Curso de Pedagogia do PARFOR, relacionados com os saberes da experiência de avaliação dos professores, há incipiente perspectiva de uma educação emancipatória*, de modo que ora avaliam os discentes à luz de uma educação transformadora, ora na concepção da conformação, reforçando a lógica do sistema do capital; *os saberes investidos e desinvestidos estão presentes inerentemente no cotidiano de sala de aula do trabalho docente*, pois os docentes têm um saber sobre a realidade escolar que possibilita inter-relacionar-se com os saberes desinvestidos *no aqui e agora* do trabalho, ampliando, dessa forma, os saberes sobre avaliação do processo de ensino e aprendizagem. *Há uma relação de intrínseca integração entre os saberes investidos e desinvestidos dos professores, no processo avaliativo e nos procedimentos de ensino e aprendizagem*. Apesar das dificuldades de os sujeitos da pesquisa conciliarem a formação com o cotidiano de seus trabalhos, eles produzem formação em que se articulam saberes investidos e desinvestidos, na perspectiva da avaliação que se materializa na integração com suas experiências históricas, ora como emancipação, ora como conformação à lógica do sistema do capital.

Palavras-chave: Educação Básica. Trabalho-formação. Saberes investidos/desinvestidos. Avaliação.

ABSTRACT

This work has title “Work, formation and production about wisdom invested/disinvested: evaluation in egress docent work in curse pedagogic of PARFOR UFPA- Cametá, PA”. The objective is analyze if wisdom disinvested about evaluation taught in Pedagogic class of PARFOR has relation with de wisdom invested in egress professor evaluation in basic education in perspective about a emancipation education. The methodology was based on the qualitative approach, sustained by historical-dialectical materialism. As instruments of data collection, used semi-structured interviews and documentary analysis. For data treatment, we support in content analyze (BARDIN, 2012). As theoretical references, we used Marx (2008, 2010), Vázquez (1977), Gramsci (1988), Lukács (2013), Schwartz (2009, 2010, 2014), Tardif (2000, 2002), Thompson (1981, 1987a, 1987b, 1987c, 2002), Charlot (2000). The supposed evidences those formative articulation possibilities a egress professor of PARFOR formatted a perspective, like emancipation, like not emancipation. The result, we affirm that there is difference in evaluating the process of teaching and learning in the wisdom invested and disinvested of the professors egressed of the PARFOR, after and before of Pedagogic Class, for the fact of professors produced invested wisdom in the historical relation with the social context, and that these are traversed by the dramatic use of self for oneself. Before reaching the upper level, these teachers evaluated their students without considering the developmental phases of the child, fundamental factors of the school evaluation process, because they relate directly to the selection of the students' contents, and in the here and now they perceive that the child develops through stages of child development. We also show that teacher formation in evaluation materializes as a creative praxis in relations with the wisdom invested and disinvested, because the teachers created, recreated, proposes, they problematize, produce, normalize and renormalize evaluative practices in the school environment, produce techniques and wisdom to facilitate their pedagogical work in the classroom; in the wisdom about evaluation developed in the PARFOR pedagogy class, related to the wisdom of the evaluation experience of teachers, there is incipient perspective of an emancipatory education, the way that evaluation the reality of the students in the light of a transforming education, or in the conception of conformation, reinforcing the logic of the capital system; the wisdom invested and disinvested are inherently present in the daily classroom of the teaching work, since the teachers have a wisdom about the school reality that makes it possible to interrelate with the wisdom disinvested in the here and now of the work, thus expanding the wisdom about process evaluation teaching and learning. There is a relation of intrinsic integration between the invested and disinterested knowledge of the teachers, in the evaluation process and in the teaching and learning procedures. Although the difficulties of the research subjects to conceal formation with the daily life of their work, they produce formation in which wisdom is invested and disinvested, in the perspective of the evaluation that materializes in the integration with their historical experiences, sometimes as emancipation, sometimes as conformation to the logic of the capital system.

Keywords: Basic Education. Work-formation. Wisdom invested/disinvested. Evaluation.

Dedico ao meu querido pai, Normelino Rodrigues da Silva, que, mesmo com perda da fala e em cadeira de rodas, me esperava toda terça-feira na porta de casa para me dar bênção;

À minha amada mãezinha, Marinézia Carvalho da Silva, que sempre acreditou no meu esforço e na realização deste estudo;

Ao meu esposo, Prof. Dr. Egídio Martins, que sempre me incentivou, ensinou e lutou junto sem desistir da batalha.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, que acreditou em mim e me deu condições de trilhar minha caminhada.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, pessoa que ampara e abraça os filhos da sociedade e sempre os encaminha na direção infinita da emancipação.

Em nome do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo e do Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, dedico este aos professores do PPEB, que souberam entender minhas limitações, contribuindo sempre na minha busca por conhecimento.

Aos meus filhos, Bruno Wendell, Egileno e Egílie, pelo amor, compreensão, carinho e incentivo para poder finalizar este estudo.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, por orientar-me, ter confiado em mim e acreditar que em meio aos desafios enfrentados eu poderia produzir um trabalho à altura que a academia pede. Ao Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, que nos momentos de aula soube encaminhar-nos nas trilhas estreitas da bibliografia, fazendo-nos ampliar nossos conhecimentos frente aos desafios diários. Ao Professor Jose Bittencourt pelas balburdias produtivas rumo à formação Integral.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, pelas “balburdiadas” (*correrias*) teóricas que me levam ao título de Mestre em Educação, sonho que nós, filhos de pais trabalhadores rurais e ribeirinhos, jamais teríamos conquistado sem as universidades públicas, “balbúrdias” (espalhadas pelo Brasil) e aumento de vagas oferecidas. Ao NEB e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica – PPEB, que me deu a oportunidade de entrar para o mestrado acadêmico e de acreditar em seu potencial “balburdiano” científico e transformador, que contribui e ajuda os filhos de trabalhadores a desenvolver seus saberes.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, pessoas maravilhosas que nos orientaram, incentivaram e possibilitaram nosso crescimento formativo acadêmico.

Aos professores da Linha Gestão em nome de professora Ney Cristina Monteiro de Oliveira, mulher guerreira, dedicada, amável e uma grande profissional que nos acolheu e nos ensinou eticamente o necessário. Obrigada por tudo querida Professora.

Ao GEPE Belém e à seção Cametá, que incansavelmente nos proporcionaram excelentes estudos que contribuíram fundamentalmente para a construção deste estudo.

Aos membros da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS), Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (PPEB-UFPA) e Prof. Dr. José Bittencourt da Silva (PPEB-UFPA), pelas suas honrosas contribuições para a construção desta investigação.

Aos meus pais, que me forneceram bons exemplos e souberam nos orientar mesmo sem ter um conhecimento formalizado.

Ao meu esposo, Egídio Martins, amigo, parceiro de todas as horas que soube entender as minhas divergências, estresse e limitação. Obrigada por saber entender e esclarecer minhas indagações. Obrigada por ter acreditado e possibilitado minha travessia estudantil.

A meu filho Bruno Wendell da Silva, que não mediu esforços em me entender, sempre acreditou, apoiou e ajudou ativamente nas atividades diárias da nossa casa, orientando, coordenando e levando seus irmãos à escola.

Aos meus bebês, Egileno da Silva Martins e Egílie da Silva Martins, crianças maravilhosas que souberam compreender perfeitamente minhas horas lendo e escrevendo na frente do computador, por entenderem a minha ausência nos momentos de viagem a Belém para estudar.

In memoriam de minha sogra, Santana Pureza Martins, que me deu a mão quando precisei ausentar-me em busca de meu sonho formativo.

Ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, em nome da Coordenação Cametá, nas pessoas do Prof. Dr. Edir Augusto Dias, do Prof. Dr. João Batista e do Prof. Dr. Eraldo Sousa, pela oportunidade de ministrar aula no nível superior, ajudando financeiramente para que eu pudesse continuar e finalizar meus estudos em Belém.

Aos professores egressos do Curso de Pedagogia PARFOR, atores de minha pesquisa, que contribuíram efetivamente para que essa dissertação pudesse ser finalizada. Às escolas municipais lócus de pesquisa e às diretoras dessas escolas, que me aceitaram como pesquisadora, recolhendo dados necessários à pesquisa.

Aos meus irmãos, que direta e indiretamente me ajudaram, apoiaram e reconheceram meu esforço, mesmo sem saber do que se tratava, especialmente Idarlei Carvalho da Silva e sua família, que me deram agasalho e nunca me deixaram sem seus cuidados; Idaian, que soube ajudar nos momentos certos; Ivanilson e Iranilze, pela força e apoio. Ao meu estimado cunhado Leno, que nunca se negou a ajudar e apoiar esta jornada.

Especialmente a minhas queridas e amadas irmãs Valdilene Carvalho da Silva, que todas as vezes estava disponível para me ajudar em todos os momentos do meu estudo; e Idarlana Héliene, irmã que todas as segundas e sextas-feiras já me aguardava para estudarmos e jantarmos juntas. Ao meu querido irmão Ivanildo, pela ajuda e apoio fornecido nas viagens a Belém.

À minha secretária, mãos esquerda e direita, Odiléia, que cuidou das minhas crianças maravilhosamente e de minha casa, dedicando-se diariamente para que eu não me preocupasse com os afazeres.

Aos meus queridos amigos Adelmo Wanzeler e Adriano Damasceno, pessoas que contribuíram generosamente na tradução e transcrições dos meus trabalhos acadêmicos.

À minha turma do mestrado (2017), especialmente, Andrea, Cilícia, Otoniel, Cristiane Lopes, Cintia Aurora, Valdecy Meirelles irmãos de caridade, de compromisso e de respeito mútuo. Ao meu grande amigo Mestre Márcio Fernando que nas horas difíceis não mediu esforço em me ajudar, dando-me força, apoio e contribuindo no diálogo. À minhas queridas e amadas Mestres Keila e Cristina pelas companhias e conversas produtivas. A todos meus colegas pela amizade.

Às minhas colegas de Ateliês, especialmente Claudia, Roseane e Karine.

Aos meus amigos e professores da Universidade Federal do Pará que me incentivam e apoiam sempre ao caminho da educação, obrigada meus queridos inspiradores Eraldo Sousa, Sueli Correa e Benilda Silva.

Aos Membros da Banca Examinadora de Defesa Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS) e Prof. Dr. José Bitencourt da Silva (PPEB-UFPA) pela excelente contribuição na finalização deste trabalho. Obrigada por ter aceitado o desafio e honrado o compromisso.

Ao Professor Júlio César Pedrosa pelo excelente trabalho.

*“Não é a consciência que determina a vida,
é a vida que determina a consciência.”*

(MARX; ENGELS, 2009, p. 12.)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Processo das análises de dados.....	34
QUADRO 2 – Desenho Curricular do Curso de Pedagogia PARFOR.	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Escola Municipal do Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros.....	23
Figura 2- Escola Municipal do Ensino Fundamental Maria de Nazaré Peres.....	24
Figura 3- Escola Municipal do Ensino Fundamental Delclécio Filgueira da Costa.....	24
Figura 4 - Plano de aula (acolhida, 1º dia de aula)	146
Figura 5 - 2ª Avaliação do 1º semestre.....	197
Figura 6 - Prova de História e Geografia para o 2º Ano do Ensino Fundamental.....	225
Figura 7- Prova de Português de 1º ao 5º ano.....	226
Figura 8 - Prova de Ciências para o 2º Ano do Ensino Fundamental.....	228

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMA	Curso de Mestrado Acadêmico
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GOTPEE	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica
ICED-UFPA	Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Programa de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 LÓCUS	21
1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	25
1.3 PROBLEMA.....	27
1.4 HIPÓTESE.....	30
1.5 QUESTÕES NORTEADORAS	30
1.6 OBJETIVOS DA PESQUISA	31
1.7 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	31
1.8 ESTRUTURA DO TEXTO.....	35
2 TRABALHO DOCENTE, AVALIAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR.....	36
2.1 A AVALIAÇÃO ENQUANTO OBJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR.....	36
2.2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO PARFOR: OS SABERES DESINVESTIDOS E A FORMAÇÃO NOS SABERES INVESTIDOS.....	44
2.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DO PARFOR UFPACAMETÁ, PA E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO ENQUANTO FORMAÇÃO DOCENTE.....	48
2.4 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE, RELAÇÃO DE MERCADO E AVALIAÇÃO	55
2.4.1 Trabalho docente, avaliação e relação de humanização.....	59
2.4.2 Trabalho docente, formação e avaliação: relação capital e trabalho.....	66
2.4.3 O trabalho docente e a avaliação do ensino e aprendizagem	76
2.5 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO COMO ALIENAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	83
2.6 INTEGRAR E NÃO INTEGRAR OS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NAS ATIVIDADES AVALIATIVAS	91
2.6.1 Processos de integração na avaliação.....	91
2.6.2 Processos de não integração na avaliação.....	92
2.7 INDICADORES AVALIATIVOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO	94
2.8 INDICADORES SOBRE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM QUE NÃO EMANCIPA.....	106
2.9 INDICADORES DE AVALIAÇÃO QUE NÃO EMANCIPA.....	110
3 SABERES INVESTIDOS/DESINVESTIDOS E PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO ENÃO INTEGRAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	115
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SABER.....	115
3.2 A ERGOLOGIA E O CORPO-SI NO TRABALHO DOCENTE.....	119
3.2.1 O corpo-si.....	122
3.3 SABERES, PRODUTOS DO TRABALHO DOCENTE.....	125
3.4 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA VIDA DOCENTE	128
3.5 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NO TRABALHO DOCENTE.....	131

3.5.1 Dispositivo dinâmico a três polos	136
3.6 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS DOS PROFESSORES COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	141
3.6.1 Os saberes investidos e desinvestidos nas avaliações do trabalho docente.....	147
4 INTEGRAÇÃO E NÃO INTEGRAÇÃO DE SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS SOBRE AVALIAÇÃO NO TRABALHO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PARFOR 15569	
4.1 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PARFOR ...	119
4.1.1 O saber avaliativo sobre a intensificação do trabalho docente no ambiente escolar.....	169
4.1.2 A avaliação do trabalho docente: a relação do saber investido e desinvestido no cotidiano da escola	176
4.1.3 Avaliação das necessidades estruturantes para o trabalho pedagógico: o saber investido.....	181
4.2 PROFESSORES E ALUNOS NA RELAÇÃO COM OS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NO COTIDIANO DA ESCOLA	184
4.3 AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES COMO PRÁXIS CRIATIVA NAS RELAÇÕES COM OS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NO CONTEXTO DA ESCOLA	187
4.4 SABERES DESINVESTIDOS IMPULSIONAM O SABER INVESTIDO NO PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR	192
4.5 OS SABERES SOBRE A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO CONSTRUÍDOS NO PARFOR E A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO	195
4.6 OS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS DOS PROFESSORES NEGADOS NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	206
4.7 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NA DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	210
4.7.1 Avaliação positiva sobre o ser social discente	215
4.7.2 Avaliação para além do cognitivo	217
4.7.3 Avaliação como prova: culturalismo na profissão docente	218
4.8 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NA DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO NÃO EMANCIPADORA.....	222
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	236
APÊNDICES	256
ANEXO	263

1 - INTRODUÇÃO

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, adaptado para o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no município de Cametá, estado do Pará, diz-se que no decorrer do curso “o tempo-universidade se configura, na estrutura curricular, como uma aproximação entre os conhecimentos das ciências da educação e os saberes cotidianos produzidos pelos professores em suas práticas educativas” (UFPA, 2014 p. 1). Dessa forma, nossa investigação caminha sob essa aproximação entre os conhecimentos das ciências da educação e os saberes cotidianos produzidos pelos professores em suas práticas educativas.

Assim, *Trabalho, Formação e Produção de Saberes Investidos/Desinvestidos: A avaliação no Trabalho Docente de Egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA Cametá, PA*, que é título da presente pesquisa de mestrado, objetiva *analisar se os saberes desinvestidos sobre avaliação ministrados no Curso de Pedagogia do PARFOR têm-se relacionado com os saberes investidos em avaliação desenvolvidos pelos professores egressos da educação básica na perspectiva de uma educação emancipatória*.

O programa PARFOR e o PPC de Pedagogia trouxeram uma proposta inovadora de formação docente para todas as etapas da educação básica mencionadas no artigo 2º sobre os princípios da política de formação do magistério da educação básica, assim explicitado: “I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas” (BRASIL, 2009, p. 1). Essa formação, na visão de Valente (2017) e Bastos (2017), trouxe benefícios inovadores aos professores da educação básica, principalmente no município de Cametá, onde a formação inicial a esses professores era deficiente antes da chegada do plano.

A proposta do estudo é compreender a integração de saberes investidos/desinvestidos (instituídos) por dentro do plano sobre a avaliação no trabalho docente.

O PARFOR, juntamente com o PPC, objetiva formar os professores da educação básica na perspectiva da transformação social, no sentido de integrar os saberes investidos produzidos historicamente pelos professores, educandos do curso, considerando a realidade do trabalho docente, articulada com os saberes desinvestidos, formalizados através da ciência da educação.

Pelos seus objetivos e princípios, o decreto e o PPC demonstram que a formação aos docentes da educação básica, hoje egressos do Curso de Pedagogia, pôde ser ministrada assumindo compromisso com um projeto social, político e ético, como se observa na fala de uma professora entrevistada:

Ter o privilégio de fazer Pedagogia PARFOR, pois o PARFOR me ensinou muitas coisas, política, metodologias, teorias e outras coisas que não lembro no momento, enfim o PARFOR me orientou a conviver entre a teoria e a minha prática que era o que mais eu entendia, ou seja, ampliou o que eu já sabia e aprendi coisas novas. (PC).

O PARFOR desde 2009 em Cametá vem contribuindo para a formação de professores da educação básica, de acordo com inciso II, para um compromisso com esse projeto de formação de professores. Assim, o documento ressalta que os docentes deveriam, a partir do Curso de Pedagogia, oferecido pelo programa, construir formação que possibilitasse a esses profissionais obter posturas compromissadas com um projeto social, político e ético numa relação entre os saberes construídos no Curso de Pedagogia (formação através da ciência), que aqui chamaremos de saberes desinvestidos com os saberes investidos construídos pelos docentes ao longo de sua jornada de trabalho.

Eu não tinha nem qualificação para trabalhar, eu tive que me apegar com amigos parentes para continuar o meu trabalho como professora na época, por falta de conhecimento de leis, eu só tinha o Magistério, eu era muito leiga, inocente na história, ingênua, acompanhava as formações, porém não tinha um estudo aprofundado a respeito dos meus direitos enquanto concursada e trabalhadora da educação. (PB).

Mesmo sem saber o que é a formação política, os professores formam-se politicamente pelo próprio envolvimento com os colegas, com a comunidade escolar, com outros profissionais, mas a formação pelo PARFOR os fez compreender que conhecer seus direitos, reconhecer suas limitações e buscar apreender outros saberes é a conquista da formação política, e essa realidade formativa construída pelos egressos do PARFOR se articula com as palavras de Paixão:

A política é vista como um elemento inerente ao ser social, ou seja, acompanha o homem desde as mais primitivas sociabilidades, ao passo que o aperfeiçoamento da primeira se confunde com o desenvolvimento do último. Essa visão leva ao entendimento que é por meio da política que o ser humano pode conquistar o bem comum e que tal dimensão seria o termômetro da civilidade humana. Nesse sentido, a política se configura enquanto elemento efetivador do ser social, a partir dela esse ser pode se constituir enquanto sociedade e alargar as potencialidades humanas no decorrer do desenvolvimento histórico. (PAIXÃO, 2016, p. 20).

A formação política dá oportunidade de desenvolver a capacidade humana, de pensar, de agir, formular, negociar, articular, mobilizar, compreender, criticar e posicionar-se diante das realidades múltiplas. Essa formação é necessária também para saber viver e conviver em sociedade; vivendo em sociedade o ser humano também vai constituindo-se como ser social.

Formar politicamente é fundamental, pois é através disso que os sujeitos formam sua consciência política para saber resolver problemas e tomar decisões.

Assim como a formação política se torna importante na construção do ser social, a ética também faz parte da formação humana. “A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. (VÁZQUEZ, 1970, p. 12). A ética na vida humana significa entender um mundo regido por princípios e normas guiadas pelas regras que conduzam a viver em paz, em harmonia, a praticar o bem, evitando a discórdia e o mal.

Correntemente as palavras “ética” e “moral” são usadas como sinônimos, significando os princípios e normas da boa conduta ou a própria conduta quando guiada por regras que conduzem a praticar o bem e evitar o mal. Em sentido técnico, porém, a “ética” se refere aos princípios e normas enquanto tais e, mais especificamente, à ciência ou à parte da filosofia que estuda esses princípios e normas buscando distinguir entre o bem e o mal; enquanto que a “moral” corresponde à retidão dos costumes que conduzem as ações consideradas corretas e meritórias no seio de uma determinada comunidade que compartilha um mesmo sistema de valores. (SAVIANI, 2001, p. 6).

A ética possibilita aos homens e mulheres construir valores, moral, seu modo de vida, sua cultura, seu caráter, seus hábitos e costumes. A ética possibilita aos sujeitos conquistar seus objetivos no processo de produção de sua vida, ao travar as relações entre si e os outros.

Ainda analisando o decreto do PARFOR, este também institui que a formação para os docentes da educação básica assegure que estes professores possam entender sobre a soberania democrática, justa, igualitária e inclusiva, oportunizando desenvolver nos educandos um ensino promissor, transformador, revolucionário, inovador, ou seja, emancipador.

Ainda de acordo com as Diretrizes do PARFOR, aos docentes recém-formados deve-se garantir formação que possibilite a compreensão de uma sociedade emancipadora, e que no decorrer de suas práticas pedagógicas avaliativas os saberes dos seus alunos devem ser utilizados nas práticas pedagógicas do trabalho docente, com o intuito de elevar o conhecimento dos educandos da escola básica em uma perspectiva teórico-prática, na possibilidade de se ter uma aprendizagem transformadora. O programa visa a formar os docentes para avaliar o ensino e aprendizagem dos discentes na perspectiva da emancipação social.

A relação de emancipação com o objeto em estudo se relaciona intrinsecamente, pois nosso interesse é analisar se os saberes desinvestidos sobre avaliação ministrados no Curso de Pedagogia do PARFOR têm-se relacionado com os saberes investidos em avaliação elaborada

pelos professores da educação básica egressos do curso, na perspectiva de uma educação emancipatória. Para isso, é essencial dialogar sobre o que se entende por emancipação.

Para Tonet (2005 p. 79), “a emancipação humana, [...] nada mais é do que um outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade”. A partir da análise do autor, percebemos que a promoção de emancipar os indivíduos no sentido de se libertar de todas as opressões geradas e praticadas pelo capitalismo é inviável neste século, pelo fato de se entender a emancipação como a conquista da sociedade comunista, liberta, ou seja, emancipada. “A libertação” é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas, pelo nível da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio (MARX, 2009, p. 37).

Almejar uma sociedade na perspectiva da emancipação requer compreender a concepção da sociedade vigente, em vários aspectos e principalmente no campo educacional, considerando a postura dos sujeitos que compõem o cotidiano da escola. Para isso, há necessidade de compreender os saberes investidos e desinvestidos dos sujeitos que compõem o interior das escolas básicas, analisando como esses docentes, a partir da formação, construída no Curso de Pedagogia do PARFOR, estão desenvolvendo atividades pedagógicas no aspecto avaliativo.

Para o diálogo com esse objeto, partiu-se de leituras sobre saberes que professores constroem na vida e produzem no trabalho escolar. Saberes que nos levaram ao encontro de uma proposta inovadora no estado do Pará, que foram os estudos ergológicos liderados por Schwartz (2010, 2011, 2015), Trinquet (2010) e Durrive (2011), estudiosos franceses que nos ajudaram a desenvolver o estudo iniciado por essa investigação no estado do Pará.

Os saberes investidos são os saberes da aderência: “Aderência (local e temporal). Fenômeno cuja significação, em qualidade e em relação, está estreitamente ligada à situação vivida aqui e agora (em latim *hic et nunc*: ao momento e ao lugar que se encontra em causa)” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 27). E os saberes desinvestidos são os saberes da desaderência (saberes formalizados, construídos à distância temporalmente) (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 27).

Isto posto, salientamos que neste trabalho optamos por considerar, em termos de título e condução analítica, as categorias *investidos* e *desinvestidos* em lugar de *aderência* e *desaderência*, por entendermos que as duas primeiras pressupõem uma carga semântica que explicita o envolvimento do sujeito com a produção de saberes, no sentido de investir/desinvestir, enquanto que as duas últimas colocam o fenômeno como objeto, no sentido de aderir/desaderir. Veríssimo (2015) trabalha com a categoria saber investido

considerando que o saber é interno e externo aos seres humanos. Todo ser humano investe em seu corpo si e reinvestido na atividade realizada. Durrive (2011) trabalha com o termo saberes em aderência e desaderência, afirmando que

A desaderência deu aos homens o poder de intervenção no mundo, criando uma separação nítida das populações animais. No entanto, a atividade humana fica enraizada no aqui e agora. Viver e trabalhar faz parte da experiência de viver, é ir ao encontro do presente, que Yves Schwartz chama de “aderência”. Quem decide fazer algo deve enfrentar as provocações do momento presente. De acordo com a situação, o meio a viver opõe resistências ou oferece apoios. (DURRIVE, 2011, p.52)

A partir dessa compreensão, elegemos como categorias de análise os saberes investidos e desinvestidos em avaliação educacional que professores produzem na relação com o seu trabalho. O termo *formação-produção de saberes investidos e desinvestidos em avaliação* ajuda a compreender que os professores em sua experiência laboral produzem saberes; estes, por sua vez, contribuem para que os professores avaliem seus alunos em sala de aula. Esse saber Lukács (1978) compreende como ciência, no interior das relações humanas, que se manteve no cotidiano da vida das pessoas por muito tempo sem que elas tivessem a consciência do seu processo formador como uma ciência propriamente dita.

Mas para que o professor pudesse contribuir com seus saberes, produto da sua vida laboral, com segurança, saúde compromisso no processo avaliativo da sua profissão, na perspectiva da emancipação, ele percebeu que é necessário construir conhecimento teórico-prático, para além do mundo das normas, das regras movidas pela sociedade capitalista, e ao mesmo tempo conviver com esse sistema. É nesse sentido que se compreende a importância do PARFOR, como programa de formação de professores, contribuindo para a integração teórico-prática dos saberes sobre currículo escolar, avaliação educacional, entre outros: “Isso significa que o educador/professor/militante que se posicione a favor da emancipação humana deve buscar a compreensão visceral dos seus objetos de estudo, o que só pode advir de estudos sistematizados”. (LAZARINI, 2015, p. 437).

A avaliação educacional foi selecionada com a intenção de analisar se os saberes desinvestidos sobre avaliação ministrados no Curso de Pedagogia do PARFOR têm-se relacionado com os saberes investidos em avaliação elaborada pelos professores da educação básica egressos do curso; na perspectiva de uma educação emancipatória, a avaliação parte de uma disciplina que no Projeto Pedagógico de Pedagogia está sob o nome de Avaliação Educacional.

Com base no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, essa avaliação educacional está sobre um desenho curricular que parte da sua dimensão *currículo, ensino e avaliação*, que no PPC do Curso de Pedagogia do PARFOR se constitui de oito disciplinas: Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento; Concepções Filosóficas da Educação; Fundamentos da Didática; Teoria do Currículo; Corporeidade e Educação; Fundamentos da Educação Especial; Avaliação Educacional; e Tecnologias, Informática e Educação. Destas, selecionamos apenas a Avaliação Educacional como fundamento deste estudo. Nesse aspecto, tomamos como categoria de análise a Avaliação Educacional como mensurador desse saber. Entendemos avaliação educacional como diferentes formas ou modalidades inseridas no processo educacional brasileiro.

Assim, em sentido lato, ou seja, quando usada sem qualquer outra especificação, a avaliação educacional tanto pode referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas. (AFONSO, 2010, p. 1).

Diante dessas diferentes formas de avaliação educacional mostradas por Afonso (2010), nesta investigação utilizaremos a modalidade da avaliação educacional mais abrangente para compreendermos o sentido macro, compreendendo como vem sendo pensada a avaliação no processo educativo proposto no sistema vigente. Assim, iremos centrar-nos no aspecto restrito da escola que envolve o processo de ensino e aprendizagem que professores realizam para os educandos da escola básica no ensino fundamental, de modo que é nesse espaço escolar que se encontram os docentes egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR no município de Cametá.

A avaliação de que tratamos neste contexto é avaliação do ensino e da aprendizagem realizada pelo docente no espaço da sala de aula, com o propósito de avaliar os educandos sobre a aprendizagem decorrente das atividades elaboradas pelo docente, ao mesmo tempo tratando do processo de como o professor intervém na avaliação.

O interesse em pesquisar formação de professores não é recente, vem desde a graduação em pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Tocantins, Cametá (Pará), assunto que foi materializado no trabalho de conclusão de curso, que versou sobre o tema *Política de Formação Continuada Docente: As Experiências da Secretaria Municipal de Educação em Cametá/PA no período de 2001 a 2010*. Nessa pesquisa, evidenciou-se que os professores da rede municipal de ensino de Cametá não faziam

formação inicial e nem continuada, a SEMED¹ não tinha política de formação para professores da educação básica – na visão dos representantes da SEMED e dos próprios professores. Mas foi identificado que já havia no município de Cametá o programa PARFOR, que foi instituído e materializado no município no ano de 2009; a primeira turma foi de pedagogia, propondo formação aos professores em exercício da profissão da educação básica (SILVA, 2010).

O estudo na graduação proporcionou compreender a categoria *trabalho, formação e produção de saberes na experiência humana*, contribuindo para analisar a formação humana por intermédio do trabalho, na perspectiva da integração entre saberes vindos de experiências cotidianas e saberes formalizados no ambiente escolar e emancipação. A integração entre os saberes formalizados e não formalizados se torna importante para promover uma formação transformadora para os professores e a sociedade em geral.

Para analisar os saberes investidos e desinvestidos de professores na avaliação, faz-se necessário compreender a formação de professores, a partir das políticas públicas educacionais. No ano de 2014, por exemplo, foram aprovados planos, metas e estratégias para a política educacional brasileira, demarcando dez anos, como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Esse plano tem metas a serem alcançadas com o objetivo de melhorar o índice de desenvolvimento escolar no País, assim como o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. O PNE tem um bloco exclusivo para o fortalecimento da profissionalização docente, garantindo a valorização dos profissionais da educação, no regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2014).

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 78).

Dessa forma, o que se percebe é que o PNE (2014) tem como proposta assegurar uma formação específica para os docentes da educação básica, garantindo formação de nível superior aos docentes em exercício da profissão. A formação docente é uma necessidade individual e coletiva que vem ganhando força nos movimentos sociais pela sua materialização em relação ao processo formativo do professor.

¹ Secretaria Municipal de Educação.

A defesa pela materialização da formação inicial de professores e garantia da escola pública, gratuita e obrigatória tem levado educadores, como Gatti (2009) e Iulianelli (2006), a participar intensamente nos movimentos em prol da incessante luta pela aprovação de leis que realmente atendam às necessidades fundamentais de formação para professores e melhorias para escolas como um todo. Essa necessidade vem com a vontade de que se ultrapassem as políticas públicas sob os ditames do neoliberalismo, marcadas pelo sistema do capital, em que “não sabemos para qual escola a formação do professor está voltada” (IULIANELLI, 2016, p. 2), além de não sabermos exatamente se a formação é técnica ou transformadora.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), são estabelecidas estratégias para a materialização da formação de professores, dentre elas: “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014. p. 79). Desenvolver políticas de formação de professores possibilita também repensar o modelo de escola presente na educação básica.

Dourado (2007) compreende que o papel da escola seria o de favorecer o fortalecimento da identidade humana, na coletividade, no acompanhamento do ser social, nas ações educativas dos sujeitos, na formação integral humana, um processo articulado com a organização escolar e formação de professores, principalmente daqueles que atuam nas séries iniciais e no ensino fundamental.

Para pensar uma nova proposta de escola – uma proposta inovadora que integre os saberes investidos e desinvestidos em avaliação – e formar pessoas com senso crítico reflexivo, como diz Freire (1987), deve-se fortalecer principalmente as instituições escolares como promotoras de construção de conhecimento, ao mesmo tempo proporcionando formação de professores no sentido de fortalecer o processo de ensino- aprendizagem. Os docentes e a escola têm papel importante no processo de transformação social, permitindo aos educandos compreender seu papel na sociedade, como agentes de transformação.

Outrossim, registramos que, nesta investigação, encontramos, nas falas dos professores Egressos do Parfor que estão no exercício da sala de aula, um conjunto de elementos que enunciam outras possibilidades de pesquisas futuras, mas que, dados os objetivos deste trabalho, não se configuraram em ações de análise, como a *perspectiva de se avaliar o sujeito aprendiz perpassando pelo saber das dificuldades de se estudar, vivenciadas pelos egressos na sua trajetória de vida, focando a socialização humana, as memórias marcantes no corpo si docente e a própria identidade do ser professor.*

Outro assunto identificado foi um *saber desinvestido sobre a importância das tecnologias nas salas de aula, uma vez que os docentes avaliam que as tecnologias facilitam o ensino e a aprendizagem dos educandos*. Um outro dado foi sobre a *avaliação do trabalho docente pelos próprios professores*, considerando-se que eles fazem uso de si por si mesmo e pelos outros. Eles mesmos avaliam a si mesmos e o corpo si dos outros é uma atividade dramática, um trabalho que se inseri na práxis.

Mas segundo Schwartz, a práxis transcende o trabalho no sentido de que o docente está a todo momento da vida diante de situações complexas e que o fazem buscar respostas aos problemas diários que enfrenta na aderência e na desaderência. O professor que se avalia tem mais possibilidade de humanidade de melhorar o ambiente de trabalho, de ensinar os alunos a serem autônomos. E avaliam também o corpo si de outras pessoas.

Verificamos também que os *saberes desinvestidos como dissociação da prática, mas que a ela ilumina*, no sentido de que os professores em seu trabalho diário fazem uso de seu corpo si que foi investido pela aderência e não percebem que realizam suas atividades baseados em uma teoria. Ainda observamos nas falas dos professores *um saber sobre aprendizagem padrão x saber sobre aprendizagem sócio-cultural*.

Não menos importante esteve a observação sobre um *saber revestido da formação como um saber epilinguístico sobre o fazer do trabalho docente e sobre a avaliação, um pensar a avaliação como nota (saber investido) ao lado de uma avaliação como processo (saber desinvestido), que luta contra o senso comum da escola, a concepção pragmática de formação*.

Contudo, destacamos os avanços analíticos neste trabalho, que possibilitaram compreender a dinâmica de integração entre formação e trabalho, em termos de avaliação, a partir de um referencial teórico se pauta pela atividade trabalho e pela capacidade de os homens produzirem a realidade, via processos de saberes investidos e desinvestidos no cotidiano de suas práticas avaliativas, em sala de aula e no contexto de seus processos históricos de formação.

1.1 LÓCUS

Os lócus desta investigação são três instituições escolares no município de Cametá, no estado do Pará: Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré e Escola Municipal de Ensino Fundamental Delclécio Filgueira da Ponte. As duas primeiras escolas ficam localizada na

sede do município de Cametá. A E.M.E.F. Delclécio Filgueira da Ponte localiza-se na zona rural no município de Cametá.

A escolha de pesquisar nessas três escolas se deu pelo fato de não encontrarmos mais de dois professores que trabalhassem juntos em uma mesma unidade escolar. Os professores pesquisados foram encontrados em diversas escolas tanto na zona urbana quanto na zona rural. Em cada uma dessas três escolas encontramos um professor egresso do PARFOR que se disponibilizou a fazer parte desta investigação. Numa dessas escolas foram encontrados dois professores egressos do PARFOR, um deles fez pedagogia na turma no ano 2011 (2011.1), e o outro professor fez na turma 2011.2. Encontramos mais dois professores, cada um em uma escola diferente, fechando-se então um grupo de quatro docentes, distribuídos em três escolas.

A escola Raimunda Barros está localizada na rua Dr. Freitas, n. 1298, na cidade de Cametá. É uma escola de médio porte, tendo o ensino fundamental dos anos iniciais, 1º ao 9º ano (ensino fundamental maior e menor). Hoje a escola atende a 643 alunos nos turnos da manhã e da tarde (RAIMUNDA BARROS, 2017). Segundo o senso de 2017, possui 57 funcionários, tendo passado, em 2018, a 60 funcionários.

FIGURA 1 - ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL RAIMUNDA DA SILVA BARROS



Fonte: Extraído exclusivo para este trabalho.

A escola Raimunda Barros possui 17 salas de aula; seu IDEB é 3,8, e a projeção seria de 4.4 para o ano de 2017. Hoje a escola é coordenada pela diretora e uma vice-diretora. A escola trabalha de acordo com o projeto político-pedagógico (PPP); além disso, possui plano de trabalho desde 2017. Em 2017 o plano trabalhou o tema “A pérola que tivemos, temos e queremos preservar”. Em 2018, o tema foi “Educação e Saúde: diversidade e inclusão na perspectiva da construção da cidadania no cotidiano escolar” (RAIMUNDA BARROS, 2017).

A Escola Nossa Senhora de Nazaré, “Aricurá”, como é conhecida, é considerada de pequeno porte, está localizada na passagem Bom Jesus, n. 524, no bairro da Baixa Verde, em frente ao rio Tocantins; possui 8 salas de aula. Funciona com creche, pré-escola e ensino fundamental nos anos iniciais. Ela hoje tem 26 funcionários, uma diretora; tem um minilaboratório de informática, sala de leitura. O IDEB em 2017 não tem registro. A projeção para essa escola seria de 4,1, enquanto para o município em geral o IDEB era de 4,5. A imagem abaixo é a Escola Nossa Senhora de Nazaré na parte da frente a construção é de alvenaria imagem 2 e a parte de traz é construída em madeira como mostra a imagem 3.

FIGURA 2 - ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DE NAZARÉ



Fonte: Extraído exclusivo para este trabalho.

Delclécio Filgueira da Ponte é uma escola de ensino fundamental localizada em Calijado, zona rural do município de Cametá. A escola abrange o ensino infantil (pré-escola) e fundamental (anos iniciais e anos finais). Hoje a escola funciona com 26 funcionários. Nessa instituição a água é retirada de um poço artesiano, a energia é da rede pública, possui fossa, o lixo é destinado a queima. Chamou atenção nessa escola a reduzida distribuição de merenda escolar, pois sem a merenda os alunos não conseguem ficar as quatro horas seguidas; às vezes esses alunos vêm de casa sem se alimentar; por esse motivo os professores liberam uma hora antes os alunos (Professor A). A imagem abaixo é

FIGURA 3- A ESCOLA MUNICIPAL ENSINO FUNDAMETAL DELCLÉCIO DA PONTE.



Fonte: Pedro Pantoja (2019)

A escola Delclecio como se observa na fotografia fica em estradas de chão batido e há uma certa dificuldade em período de inverno o tráfego de pessoas a essa escola. No que se refere às escolas selecionadas, estas estão inseridas no município de Cametá, na margem

esquerda do rio Tocantins. Cametá está situada na mesorregião do Nordeste paraense, na microrregião de Cametá, constituindo uma área de 3.108,2 km², tendo seu limite ao norte com Limoeiro de Ajuru, ao sul com Mocajuba, a leste com Igarapé-Miri e a oeste com Oeiras do Pará, sendo cortada pelo rio Tocantins no sentido sul-norte. Pela sua formação geográfica, Cametá constitui-se de vários distritos: Areião, Carapajó, Curuçambaba, Joana Coeli, Juaba e Vila do Carmo do Tocantins, ligadas por estradas, com destaque para a PA 156 e a PA 151, que ligam o município aos municípios circunvizinhos e à capital do estado (TAMER, 1987, p. 22).

1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

As turmas selecionadas para recolher as amostras foram as que possuem mais professores residentes em Cametá, todos em pleno exercício da profissão. A turma 2011.1 tinha trinta e seis professores, a maior parte residente no interior (escola localizada no campo) e trabalhando em locais próximos de suas residências ou mesmo na localidade em que residem. A turma 2011.2 possui 40 alunos, oriundos de outros municípios, porém os professores em sua maioria são de Cametá. Dessas duas turmas foram entrevistados quatro professores com mais de 10 anos de experiência em sala de aula. Dos quatro professores entrevistados, dois são do sexo masculino e os outros dois do sexo feminino.

Os alunos egressos do curso de Pedagogia do PARFOR relatam que foi muito difícil cursar e finalizar o curso, devido a não residirem na sede de Cametá: “Como eu já disse, passei por inúmeras dificuldades, então para estudar no PARFOR foi um grande desafio, porque moro bem longe da cidade, muitas vezes tive que sair de noite da universidade por baixo de temporal” (PB). O fato de a maioria morar distante da sede e entender que o curso era a oportunidade que tinham para cursar o nível superior fez com que eles permanecessem nos estudos, enfrentando dificuldades, conforme comentado por um dos entrevistados.

Outra dificuldade encontrada por eles dizia respeito ao período das aulas, pois era o período das férias deles ou dos seus recessos, e isso se tornou cansativo para os professores durante 4 anos seguidos. Outra dificuldade foi deixar filhos, maridos, mães, pais para ir em busca de seus estudos.

Há 9 anos atrás entrei no PARFOR e a minha turma tinham seis da cidade e 32 do interior, esses nos relatavam suas histórias de vida, tinham que pagar casa aqui na cidade para ficar, transporte para vir para cá e custeava ainda a casa no interior, mas todos se ajudavam, todos se formaram, com luta. Muitos ficavam meses sem ver a família, pois estudávamos de segunda a sábado, até as 12h da manhã, teriam que viajar meio dia de sábado e voltar antes do início da aula na segunda. Era uma disciplina por semana, com seminário, prova (escrita e oral) e trabalhos em cada

disciplina (toda semana), às vezes o professor falava de manhã para estudarmos uma apostila para apresentar a tarde. (PC).

O relato mostra que, apesar das dificuldades enfrentadas, esses professores nunca pensaram em desistir; o PARFOR foi algo novo para esses profissionais, motivo de superação. Eles tinham suas limitações, que no decorrer do curso foram superadas.

Como já foi exposto acima, os sujeitos da pesquisa foram os professores egressos do PARFOR, turmas 2011.1 e 2011.2. A seleção dos entrevistados justifica-se por anos de experiência, professores com mais de 10 anos de trabalho docente na educação básica. Thiollent (1982) destaca que um pequeno número de pessoas entre os selecionados é interrogado, mas isso tem uma representatividade, pois são professores que têm idade acima dos 40 anos a 55 anos de idade, já exercem suas atividades profissionais há mais de 10 anos, têm uma vida escolar diversificada – pois já trabalharam em várias escolas – e têm uma experiência como professores em várias turmas desde o jardim ao nono ano. Além de já terem trabalhado com a EJA, da turma 2011.1 (36 alunos), obtivemos duas amostras, e da 2011.2 (40 alunos) foram escolhidos mais dois professores, sendo que esses quatro professores estão todos no exercício da sala de aula.

A amostra é então constituída a partir de critérios de diversificação em função das variáveis que, por hipótese, são estratégicas, para obter exemplos da maior diversidade possível das atitudes a respeito do tema em estudo. Por variáveis estratégicas, entendemos aquelas que, em função de reflexões teóricas e dos estudos anteriores, pode-se estimar como sendo as que desempenham o papel mais importante no campo do problema estudado. (THIOLLENT, 1982 p. 199).

Nesta dissertação os entrevistados serão identificados com as quatro letras iniciais do alfabeto, ficando, portanto, Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, que nas citações diretas e indiretas são indicados por PA, PB, PC e PD, respectivamente, facilitando assim a identificação deles nesta investigação. O motivo de identificá-los com as letras iniciais do alfabeto é para a preservação dos seus nomes verdadeiros.

Obter esses dados foi muito trabalhoso, pois os primeiros professores selecionados não estavam disponíveis para contribuir com a pesquisa, alegando que o tempo deles na escola era determinado, não possibilitava sua saída para a resolução de demandas extras; os que aceitaram fornecer dados foram poucos, por isso a utilização de apenas quatro professores para a obtenção dos dados. Esses quatro professores que se disponibilizaram foram fundamentais para este trabalho, aceitando nossas interrogações e permitindo utilizá-las enquanto recurso para a compreensão da realidade social, o que “constitui uma das grandes

vantagens das ciências sociais” (POUPART, 2008); portanto, suas informações nos ajudaram a finalizar esta pesquisa.

Os professores sujeitos da pesquisa (turmas 2011.1 e 2011.2) moram na sede do município, e alguns deles estão em cargo de confiança: coordenação pedagógica, direção e Vice-Direção; os que estão em sala de aula e residem na sede são poucos. Nessa procura encontrei oito professores em escolas diversas na sede. Ao entrar em contato com eles, percebemos o medo, a insegurança e a timidez em fornecer os dados necessários para a dissertação.

Agendar a entrevista foi mais difícil ainda, pois alegavam que o tempo deles era curto, não podiam sair da escola em horário de atividade, alegavam que trabalhavam em dois turnos, por isso ficavam cansados. Davam desculpas de que iam viajar, doenças na família; enfim, não foi fácil a obtenção desses dados e de entrevistar esses sujeitos. Foi utilizada estratégia por parte do entrevistador para conseguir marcar data, horário com os entrevistados, e assim tudo deu certo. O número de seis sujeitos foi o limite escolhido no primeiro momento para a entrevista, e no decorrer do processo se limitou a apenas quatro pesquisados, que aceitaram fornecer os dados para a presente pesquisa. O professor (PA) trabalha na turma de segundo ano das séries iniciais, PB trabalha com o segundo ano; PC com a turma do quinto ano do ensino fundamental, e PD com o terceiro ano do ensino fundamental.

Para obtermos as informações destes entrevistados, organizamos guias de perguntas individuais em que utilizamos eixos centrais: I – A experiência profissional e acadêmica, articulada à avaliação; II – Ensino e aprendizagem dos seus alunos no contexto da avaliação; III – Relato de como você vai sabendo que seus discentes estão aprendendo; IV – Experiência antes e depois do Curso de Pedagogia do PARFOR; V – O trabalho na sala de aula após a formação no PARFOR. Esses eixos nortearam a coleta dos dados para a pesquisa em questão.

1.3 PROBLEMA

O presente estudo se pauta na abordagem da ergologia, que por sua vez “busca compreender como as pessoas vivem as “*dramáticas*” de uso de si em um mundo repleto de normas mais ou menos estáveis, ambíguas e anônimas, às vezes em desaderência no tocante ao agir humano” (ECHTERNACHT; VERÍSSIMO, 2015, p. 1).

“Dramática”, no dizer de Schwartz (2015, p. 37), não significa dizer que está acontecendo um drama pavoroso na vida dos professores. Em outros termos: “Isso significa dizer que alguma coisa está acontecendo” (SCHWARTZ, 2015, p. 37) diariamente na vida desses docentes. Aquilo para que Schwartz nos chama a atenção é que a dramática mostra que

uma história está acontecendo e os professores não previam que acontecesse, mas acaba acontecendo e muitas vezes não é uma história trágica. “Dramática quer dizer que nunca vai deixar de acontecer alguma coisa, porque ocorrerão sempre esses debates, e ninguém vai poder escapar deles” (SCHWARTZ, 2015, p. 37).

O trabalho docente é imerso nessa dramática, pois sempre está acontecendo algo e alguma coisa na vida desses professores. E nessa dramática os docentes mobilizam saberes para renormatizar algo; a vida, o trabalho docente não fogem dessa dramática, pois eles sempre são impelidos a viver alguma coisa que não foi prevista por eles. Ou seja, essa dramática no chão da escola faz com que os docentes enfrentem o desconhecido ou parcialmente desconhecido por toda a sua vida na escola. É nesse desconhecido que surgem os problemas que Schwartz chama de menor e de maior importância.

E dentre esses problemas somos intimados a tentar resolver ou solucionar de acordo com nossos saberes, pois nem sempre temos respostas prontas para dar conta de resolver esses problemas que surgem no dia a dia, e de alguma forma os problemas nos levam a pensar para dar respostas a certos problemas que nos surgem enquanto docentes. E nesse ir em busca de solucionar problemas entra a questão da atividade.

A atividade é o uso de si que docentes fazem para realizar algo, fazer coisas, agir. Ou seja, a dramática do uso de si. “As dramáticas de uso de si são histórias em que se estabelecem, permanentemente, confrontos com todos os tipos de problemas: é o que significa a expressão ‘debate de normas’” (SCHWARTZ, 2015, p. 38). Assim, com base em Schwartz, o destino a ser vivido pelo ser humano – aqui o do professor – implica uma relação com os valores escolhidos ou recusados por esses docentes. Esses valores podem ser universais, culturais, políticos: “A estrutura essencial da atividade é sempre um debate de normas, diversos debates de normas” (SCHWARTZ, 2015, p. 38).

Na escola há uma pluralidade de normas antecedentes: organização do trabalho na escola, ordenamento do horário, organização do organograma, das regras simples ou comuns, como por exemplo o uso de uniformes para funcionários e discentes, o cumprimento do calendário da escola, os horários a cumprir, as funções de cada membro da escola, os objetivos da gestão e do ensino, a maneira como se faz acontecer a programação na escola, o recreio. Todas essas normas antecedentes podem ser renormatizadas ou não pelo docente, mas essas normas são inevitáveis no ambiente escolar.

É nessa perspectiva que tratamos de discutir saberes investidos e desinvestidos no trabalho docente, nas perspectivas da avaliação nas práticas pedagógicas dos professores egressos do PARFOR. Vale frisar que no Pará não se tem dissertação ou tese que discuta a

formação de professores na perspectiva da ergologia; no âmbito nacional há poucas pesquisas nessa abordagem. O trabalho docente está imerso em uma dramática de uso de si por si mesmo e também pelos outros, e necessita ser discutido com o intuito de compreender e apreender como o trabalho docente se configura em uma perspectiva ergológica. Com base nessas análises, a presente pesquisa questiona-se:

Numa perspectiva emancipatória, como os saberes desinvestidos sobre avaliação oriunda da formação do Curso de Pedagogia do PARFOR-Cametá, PA integraram-se ou não se integraram a saberes investidos sobre avaliação, a partir do trabalho docente de egressos desse curso, em práticas pedagógicas por eles materializadas?

Para o tratamento desse problema, os saberes dos professores aqui analisados são os saberes investidos e desinvestidos, a partir dos estudos ergológicos, tendo como teóricos Schwarz, Durrive e Trinquet. São saberes investidos e desinvestidos porque os professores se inserem em toda situação de trabalho. Estão sempre realizando tarefas, seja na sua residência ou no espaço escolar. Essa situação de trabalho é o local onde se realizam as tarefas; para realizar essas tarefas, por exemplo, as tarefas escolares, os professores pensam, idealizam em seus intelectos uma grande quantidade de atividades, para assim posteriormente pôr em prática essas atividades. Por outro lado, eles também realizam no espaço escolar atividades que já vêm prontas para serem executadas através do currículo, dos livros, das normas propostas pelas unidades escolares e das leis.

Toda tarefa é definida anteriormente no pensamento dos professores, ou seja, no seu intelecto. Os professores da educação básica egressos do PARFOR são convocados a pensar, a utilizar sua inteligência diariamente no sentido de idealizar qualquer tarefa para posteriormente colocá-la em prática. Ao colocar em prática as atividades, os professores agem, e nesse agir vem o “debate de normas”, sendo esse debate de normas uma ação que o docente tende a fazer para definir, organizar, realizar e regular o seu trabalho (DURRIVE, 2011); as normas vêm antes e elas se posicionam no início do agir docente.

Elas sempre se posicionam no agir docente e são permanentes. Essas normas podem ser exógenas ou endógenas. As exógenas são exteriores aos professores e aparecem quando os docentes exigem que cada aluno realize suas tarefas, isto é, quando são impostas tarefas a ser realizadas. A exógena é, ao mesmo tempo, exterior aos professores; ela também é o próprio professor, porque ele próprio define suas próprias normas para agir. Eles exigem que outras pessoas realizem determinadas atividades e, ao mesmo tempo, exigem de seu corpo-si coisas a fazer; essas coisas a fazer são as normas endógenas. E nessa relação entre agir para fazer coisas ou algo o professor simultaneamente constrói a si mesmo.

Há uma infinidade de situações vividas pelos professores no espaço escolar. Essas situações são debates, pois entre a vida dos professores e o seu meio “a relação se estabelece como um debate”. (DURRIVE, 2011). Os professores estão sempre em diálogo com o cotidiano do espaço escolar (o meio em que vivem a maior parte do tempo), isto os provoca e os incita a tomar iniciativa, a tomar posições, a escapar da neutralidade e das indiferenças de diálogos para viver mais tranquilos. O meio em que vivem os professores tem mais pressão, e esta é mais forte no sentido de atualização, avanço das tecnologias, e exige dos professores mais saberes (exigências do fazer uso de si mesmo) e dos outros professores numa relação dialética. Diante dessa análise as atividades dos professores e suas relações foram produzidas historicamente.

Por saberes investidos e desinvestidos compreendemos os que integram a formação, construídos historicamente pelos professores a partir de seu contexto familiar, de sua realidade política, cultural, de suas relações sociais e também da formação no Curso de Pedagogia. Diante desse posicionamento, baseado no decreto e no PPP, os professores formados pelo PARFOR puderam apreender o significado de formação integral, de modo que esta abarcou a formação humana, produto de um processo que tem no trabalho a categoria basilar, uma formação inteira que considera as relações de produção e, ao mesmo tempo, de formação; por intermédio disso vem o processo educativo proposto pelo decreto e pelo PPP, em relação à formação, e nas falas dos entrevistados encontramos resquícios sobre o aprendizado da formação integral.

1.4 HIPÓTESE

Partimos do pressuposto de que:

As articulações formativas do PARFOR-Cametá entre a relação dos saberes investidos com os desinvestidos em avaliação possibilitam aos professores egressos do PARFOR formação na perspectiva ora da emancipação, ora se identificando como não emancipação.

1.5 QUESTÕES NORTEADORAS

Como questões norteadoras, indagamo-nos:

- a) Qual a concepção de avaliação desenvolvida nas atividades dos professores do Curso de Pedagogia egressos do PARFOR, em seu trabalho de sala de aula?
- b) Quais saberes investidos (experenciais) em avaliação os egressos do PARFOR, docentes da Educação Básica, construíram no contexto das relações com seus trabalhos docentes?

- c) Os saberes desinvestidos oriundos do curso de Pedagogia estão sendo integrados com os investidos na prática pedagógica, com objetivos de materializar uma avaliação do ensino e da aprendizagem dos educandos que considere o projeto da emancipação humana?

1.6 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para dar conta de desvendar o questionamento da pesquisa, propomos como objetivo geral:

Analisar se os saberes desinvestidos sobre avaliação ministrados no Curso de Pedagogia do PARFOR têm-se relacionado com os saberes investidos em avaliação elaborada pelos professores egressos da educação básica na perspectiva de uma educação emancipatória.

E para dar apoio, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os saberes desinvestidos em avaliação, oriundos da formação do Curso de Pedagogia PARFOR-Cametá, PA, presentes no trabalho docente de egresso desse curso;
- b) Depreender saberes investidos em avaliação presentes no trabalho docente de egressos do Curso de Pedagogia PARFOR-Cametá, PA;
- c) Analisar processos de integração e ou não integração entre saberes desinvestidos em avaliação, oriundos da formação em pedagogia no PARFOR-Cametá, PA e saberes investidos em avaliação no cotidiano do trabalho docente de egressos desse curso.

1.7 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente pesquisa está pautada no materialismo histórico-dialético nas perspectivas de Marx, por compreender que os egressos do Curso de Pedagogia professores da educação básica estão em pleno desenvolvimento do fazer pedagógico e diariamente planejam, organizam e ensinam o que sabem aos seus alunos. Esse método aborda a epistemologia em uma perspectiva de transformação social, mencionando que pesquisar, na perspectiva do materialismo, “tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto significa dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”. (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Como apoio ao materialismo histórico-dialético, pautamo-nos na abordagem qualitativa, de modo que esta permite analisar o fenômeno da pesquisa numa abordagem ampla, considerando o contexto socioeconômico, político e formativo dos professores da

educação básica. É qualitativa por considerar os dados-fontes para análises, permitindo recuperação histórica além do movimento com a dialética, e esta é uma concepção de homem e sua relação com o mundo e a sociedade. Gadotti (1990, p. 19) entende que a “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”. A abordagem qualitativa permite-nos apreender as falas dos entrevistados para além daquilo que eles têm por verdade. Este tipo de abordagem permite criar, construir e interpretar de forma totalitária o fenômeno em análise.

Como instrumento de coleta de dados, apoiamo-nos nas análises documentais, de modo que os documentos são os registros históricos de uma determinada realidade, num contexto histórico:

O documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Para Cellard, o documento é o único testemunho de atividade, do passado e do presente, que ajuda o pesquisador a desenvolver sua pesquisa. Mas o autor orienta que o pesquisador deve, antes de mais nada,

Superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. (CELLARD, 2008, p. 296).

Para dar conta da orientação do autor na presente pesquisa, trabalhamos com dois documentos, a saber: o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, produzido para nortear o programa, e o Projeto Pedagógico de Pedagogia, elaborado para as turmas do PARFOR (UFPA, 2014).

No que se refere ao decreto do PARFOR (BRASIL, 2009) e ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2014), estes foram utilizados como principais caminhos para concretizar esta investigação, dada a riqueza de informações que norteou o programa e o Curso de Pedagogia.

O uso do Decreto nº 6.755 foi um elemento fundamental deste trabalho, pois foi através dele que iniciamos esta discussão sobre *Trabalho, Formação e Produção de Saberes*

Investidos/Desinvestidos: a avaliação no Trabalho Docente de Egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA-Cametá, PA.

Além da análise dos documentos, apoiamo-nos, ainda, em Bardin (2011), Thiollent (1985) e Poupart (2008) nas entrevistas semiestruturadas com os professores egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR em Cametá, os quais estão no exercício da atividade, ou seja, no cotidiano da sala de aula com os seus alunos, e nesse cotidiano utilizam e produzem saberes investidos e desinvestidos. Esses saberes desinvestidos foram construídos na desaderência que deu aos professores o poder de intervir na escola com mais segurança em si mesmo, na sala de aula, representada por Schwartz (2010, 2011, 2012) e Durrive (2011) como atividade humana enraizada no aqui e agora, momento real da vida deles; a atividade desenvolvida por essas intervenções intelectuais dos professores vai ao encontro do presente, da aderência (DURRIVE, 2011).

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes e o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65).

Para análise dos dados, utilizamos análise do conteúdo, de modo que esta permitiu buscar, nas experiências de trabalho, elementos que deram possibilidade de rever inferências para encontrar possíveis resultados. Para Bardin (2012, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A análise de conteúdo emprega técnica para decifrar cada texto, verificando o núcleo do assunto que sirva de base para a investigação. Assim a etapa consistiu num processo de codificação, interpretação e inferências contidas no texto lido, desvelando o conteúdo.

Essas análises se constituíram em núcleos de significados que sistematizaram um conjunto de assuntos, mediante as inferências realizadas sobre o conteúdo lido, no que se refere aos termos-chaves. E nesse intermédio construímos um quadro das unidades-chaves, por onde caminhamos para desenvolver nosso trabalho investigativo.

As unidades de análise assim foram definidas:

QUADRO 1 – PROCESSO DAS ANÁLISES DE DADOS

1	Saberes investidos nos estudos de Schwartz;
2	Saberes desinvestidos nos estudos de Schwartz;
3	Fatores relevantes sobre formação docente;
4	Educação emancipatória;
5	Trabalho como valor de uso e de troca;
6	Avaliação em larga escala e avaliação do ensino- aprendizagem;
7	Avaliação emancipatória e não emancipatória;
8	Desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem;
9	Formação docente no PARFOR;
10	Integração de saberes investidos e desinvestidos;
11	Linguagens.

Fonte: A autora.

Essas unidades inter-relacionam-se com as unidades construídas nas análises, compreendendo-se que, embora haja uma intrínseca relação de integração de saberes investidos e desinvestidos no trabalho docente e na avaliação que esses docentes realizam com seus discentes, todas essas unidades-chaves construídas foram trabalhadas no conjunto dessa investigação e que corroboraram para os resultados e finalização desse trabalho.

Utilizar a análise de conteúdo foi o caminho mais viável nesta pesquisa, pois requer do pesquisador a utilização do corpo-si para o desenvolvimento da pesquisa; isso quer dizer que usar o corpo-si de si mesmo, ou seja, do pesquisador é utilizar o rigor intelectual, primeiramente, em seguida, paciência e dedicação para fazer a sistematização, organização, seleção dos dados coletados e as análises das historicidades dos professores, pautadas na história e na relação social.

A categorização foi elaborada seguindo-se as informações dos professores entrevistados. Foram selecionadas as relações informativas dos professores, de acordo com as categorias já explicitadas, e que destacaremos com mais ênfase adiante. O passo seguinte foi a construção dos tópicos, relacionados sempre com os referenciais teóricos e as informações categorizadas dos professores, sendo assim constituídas as interpretações das nossas questões norteadoras.

Para identificar as categorias nessa pesquisa, necessitou-se ler e reler todo o material gerado na entrevista; esta categorização nos ajudou na construção dos tópicos. Identificada a categoria, fomos relacionando-a e interligando-a com outras leituras para dar consistência teórica à produção da escrita.

Assim, identificamos as categorias *saberes investidos; saberes desinvestidos; educação emancipadora; avaliação emancipadora e não emancipadora, práxis; e trabalho.*

1.8 ESTRUTURA DO TEXTO

Este trabalho está estruturado, além desta seção “Introdução”, em mais três seções. Nesta seção “Introdução” apresentamos o título, objetivo geral e específicos, problema de investigação, as questões que nortearam esta dissertação, sujeitos da pesquisa, lócus e a metodologia utilizada para que esta se materializasse.

Na seção 2, *Trabalho docente, avaliação e o Curso de Pedagogia do PARFOR*, iniciamos tratando da avaliação enquanto objeto de formação de professores no PARFOR, relacionando este como formação humana e formação nas perspectivas do capital, fazendo um recorte do trabalho no valor de troca e no valor de uso, inter-relacionando trabalho como valor de uso nas perspectivas de Marx (2008) e de marxistas como Tonet (2005, 2010, 2012b) e outros.

Na seção 3 discorreremos sobre *Saberes investidos/desinvestidos e processos de integração e não integração do trabalho docente*, com o objetivo de analisar teoricamente as relações do trabalho docente, na perspectiva da avaliação, relacionado com os saberes investidos e desinvestidos. Para desenvolver essa análise, pautamo-nos na abordagem da ergologia na concepção de Schwartz (2009, 2010, 2014).

Na seção 4 evidenciamos a *Integração e não integração de saberes investidos e desinvestidos sobre avaliação: as análises do trabalho docente*, objetivando apresentar os resultados da pesquisa alcançados nesta investigação.

A seção 5 apresenta as Considerações Finais.

2 TRABALHO DOCENTE, AVALIAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR

Iniciamos esta seção tratando da avaliação enquanto objeto de formação de professores do PARFOR, relacionando-a como formação humana na perspectiva do capital, fazendo um recorte do trabalho no valor de troca e no valor de uso nas perspectivas de Marx e de marxistas como Tonet, entre outros. Trataremos ainda do trabalho docente nas relações de mercado e avaliação.

2.1 A AVALIAÇÃO ENQUANTO OBJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR

Para entender como foi o processo formativo do docente na questão da avaliação no programa, partiu-se de uma análise para além de sua concreticidade do mundo real, baseada em Kosik (2011), assim chegando a uma compreensão formativa que os professores tiveram no curso, de modo que a ementa da disciplina Avaliação destaca: “Planejar/Aplicar, com proficiência, em situação teórico-prática, os conhecimentos acerca da avaliação educacional, suas principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias de avaliação” (BRASIL, 2014, p. 2). Com a orientação dessa ementa, os professores formadores do curso planejaram o cronograma da disciplina e o plano de ensino.

Ao analisar a formação para os docentes no PARFOR, não podemos deixar de entender esta como uma política voltada para contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica.

O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL, 2014, p. 1).

Essa política trouxe aos docentes da educação básica egressos do PARFOR a obtenção da formação em nível superior, exigência da LDBEN. Essa exigência tem a ver com três elementos que constituem a ação na escola: o aluno, o ensino e o professor, pontos-chaves das instituições escolares, como afirma Boschetti (2017):

Três elementos têm sido constitutivos da ação escolar institucionalizada em todos os tempos: o aluno, o conhecimento e o professor. A cada época interesses diversos, políticas de governo, teorias pedagógicas, alternam a ênfase em algum deles mas, é certo, são indissociáveis no desenrolar do processo educativo. (BOSCHETTI, 2017, p. 530).

A importância da formação docente para a escola, para o aluno e também para o próprio professor é relevante e necessária para o sucesso de alunos e de professores enquanto formadores de mentes críticas reflexivas.

A formação docente, ao mesmo tempo em que é necessária para a formação humana, também contempla os objetivos do capital enquanto sistema organizador da ordem vigente. Para esse sistema, os docentes nunca estão preparados para adequar as perspectivas pedagógicas ao domínio capitalista.

Schwartz (2015) afirma que os trabalhadores no Brasil vão em busca do aumento da escolaridade, seja ela formação continuada ou acesso à universidade, o que se torna instrumento para manutenção desses trabalhadores no mercado de trabalho. “O aumento dos níveis de escolaridade, formação contínua, assim como um acesso mais amplo à universidade, tornaram-se os instrumentos para manutenção dos trabalhadores no mercado de trabalho atual no Brasil” (SCHWARTZ, 2015, p. 300).

Pensando nesse mundo tecnológico é que o sistema planeja sempre adequar a escola e preparar também os professores para atender a essa demanda. Por outro lado, é necessário que os professores tenham direito a uma formação digna, uma formação que garanta o seu próprio desenvolvimento. Pensando nessa perspectiva formativa, não apenas na significação social, Schwartz diz que o trabalhador constrói sentido pessoalmente: “Mas, além da significação social desse fenômeno, os trabalhadores constroem sentido pessoalmente, por meio dessa nova possibilidade de acesso aos estudos que não era, até então senão um projeto ou um sonho” (SCHWARTZ, 2015, p. 300).

A formação do trabalhador – no caso, aqui, do docente – perpassa por essas duas perspectivas: a de uma formação que assegura e mantém o trabalhador no mercado de trabalho, e a formação como sentido pessoal, possibilidade de ter acesso ao estudo, oportunidade de entrar para uma universidade. Essas duas perspectivas, baseadas em Schwartz (2015), estão sob um olhar macro e microscópico dessas dimensões formativas.

Assim explica o autor: “Permanecer no nível macro é considerar que a educação não é senão uma mercadoria, que o projeto de desenvolvimento do país está sob a influência direta dos interesses do capital e que não existe outra alternativa” (SCHWARTZ, 2015, p. 301).

O autor afirma que esses dois níveis não podem estar separados, pois deve-se pensar dialeticamente a sociedade a fim de considerar duas faces de uma realidade, uma negativa e outra positiva.

Nós sabemos que o trabalhador que retorna à sala de aula se submete às exigências da empresa e às necessidades da produção: essa é a condição de sua permanência no emprego. Contudo, devemos também pensar que esse trabalhador sonhava começar o estudo e não conseguia por muitas razões. (SCHWARTZ, 2015, p. 301).

Isto nos leva a dizer que a docência se explica por essa afirmação, quando os professores são convocados a ir em busca de sua formação acadêmica que lhes assegure continuar lecionando ou continuar no mercado de trabalho. Por outro lado, o docente tinha um sonho de fazer uma graduação, aumentar o nível de estudo para aumento salarial, a fim de garantir uma vida digna aos seus dependentes, além de aumentar sua autoestima diante de seus colegas de trabalho. O PARFOR propôs-se a fazer a formação à docência também com base nos saberes que os professores construíram no ambiente, na experiência da sala de aula, ou seja, pensar os professores como seres produtores de saberes na experiência histórica do trabalho docente.

Os docentes têm saberes que foram construídos historicamente no cotidiano da vida e no ambiente escolar, o que necessita ser considerado, reelaborado nos cursos de formação (GOHN, 2012). Esses saberes não são apropriados aos interesses capitalistas, pois são características que se afastam dos conceitos pedagógicos delineados para o sucesso da escola. Entendemos que esses saberes são investidos nos estudos de Schwartz e não podem ser excluídos, mas sim integrados com os saberes desinvestidos. Diante disso, Boschetti (2017) destaca que

É preciso considerar também que o trabalho docente formal, aquele desenvolvido nas salas de aula no interior das instituições escolares, dotado de particularidades e identidade próprias, tem uma certa complexidade – sistematização, metodologia, reflexão, planejamento específico, produção de experiências. Pode até ser simples. Simples, sim. Simplista nunca. Qualquer prática que se afaste das características citadas, reduz a atividade pedagógica ao casuísmo e à improvisação. (BOSCHETTI, 2017, p. 530).

Essa autora nos informa que os saberes de professores organizam e dão consistência ao trabalho docente. São saberes que fazem o trabalho docente acontecer e direcionar-se no chão da escola:

Ao docente cabe nessa perspectiva, o cuidado de agir com equilíbrio e parcimônia para a execução de um trabalho educativo sedimentado pela formação, pelo conhecimento pedagógico, pela experiência construída nas interfaces da docência, como afirma Tardif (2002, p. 39), “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (BOSCHETTI, 2017, p. 530).

A formação pelo PARFOR assegura também um direito social coletivo aos professores (BOSCHETTI, 2017). É uma formação que atravessa os saberes produzidos pelos docentes no ambiente escolar. Além da travessia de saberes no ambiente educativo, esses docentes são preparados para entender à sociedade na sua essência, assim obtendo conhecimento da estruturação dessa sociedade. Arroyo, ao discutir formação docente, afirma que os cursos de formação preparam a docência para compreender o significado da sociedade:

A função dos cursos de formação de docentes educadores será prepará-los para entender com os oprimidos os significados da sociedade opressora e do Estado opressor; entender suas consciências-saberes de experiências de opressão feitas e, sobretudo, entender suas resistências aos efeitos desumanizantes da Opressão que padecem. (ARROYO, 2018, p. 16).

Esse autor afirma que os cursos formativos também contribuem para conscientizar os professores a entender os processos de desumanização, contribuindo para que os professores tenham consciência e entendimento, no que se resume o resistir e lutar a favor dos oprimidos.

Logo formar para entender com prioridade os processos de desumanização e seu efeito mais radical: roubar suas humanidades. Paulo nos convida a ir além. Reconhecer os processos históricos de desumanização, de ser roubados em suas humanidades que milhões de oprimidos padecem é para Paulo Freire um desafio radical para a pedagogia e à docência. Mas ele vai além e nos desafia a entender as resistências e lutas dos oprimidos por justiça, por liberdade, pela recuperação de sua humanidade roubada. Pelo direito à vida justa. (ARROYO, 2018, p. 16).

Arroyo também nos ensina, através de Paulo Freire, o caminho ou a tarefa do pensamento pedagógico, nosso papel enquanto formadores de crianças jovens adultos e de toda a humanidade. Mostra-nos como reconhecer os educandos oprimidos e apoiá-los, ajudando-os a libertar-se da opressão que os desumaniza:

Para Paulo, a tarefa do pensamento pedagógico e dos educadores, educadoras de milhões de educandos que desde a infância padecem a opressão é reconhecê-los sujeitos de resistentes processos de libertação-humanização-emancipação. Reconhecer os educandos oprimidos sujeitos desde a infância de lutas pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela sua afirmação como pessoas, como "seres para si" (p. 30). (ARROYO, 2018, p. 16).

Arroyo orienta que são necessários que os professores reconheçam os educandos como sujeitos de resistência de luta pela humanização. E a avaliação é um dos caminhos que pode intermediar esse papel.

Porém, esse processo não é nada fácil, de modo que a avaliação de educandos e educandas exige critérios, normas constituídas pela escola, articuladas com o modelo de

sistema de educação vigente. Para Pistrak (2000, p. 30), a escola “sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes”. O posicionamento deste autor nos possibilita analisar que a escola é um espaço de disputa ideológica entre as classes, e nesse processo a prática do professor não está ausente, por isso o processo avaliativo se torna também posicionamento político por parte de quem avalia.

Nesse sentido, avaliar está atrelado a uma concepção de educação, desenvolvida pela escola, e esta por sua vez atende aos requisitos do sistema através dos currículos estabelecidos, presentes no Projeto Político-Pedagógico. É nessas normas prescritas da escola que o saber do professor está inserido; nesta concepção, avaliar está centrado nos conceitos fechados, nas notas numéricas, no conteúdo. “Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito, o aluno que é reprovado acaba evadindo. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 18).

Avaliação como conceito, como nota está atrelada à concepção de educação da sociedade vigente, de modo que o processo de ensino e aprendizagem se torna fácil para uns e difícil para outros; a dificuldade sempre recai na maioria dos estudantes, os desfavorecidos, porque estes não conseguem acompanhar as atividades da sala de aula, por isso acabam evadindo-se, desistindo de estudar.

Na história educacional de nosso país, estudantes que não obtinham resultados satisfatórios nas avaliações anuais eram reprovados e acabavam evadindo das escolas. Eram altos os índices de reprovação ano a ano e de evasão, sempre mais concentrados nos estudantes pobres e negros, pois cada série possuía pré-requisitos que, quando não atingidos, levavam o estudante à repetição e, em alguns casos, à multirrepetições. Essa organização e estruturação marcaram nosso sistema escolar com altíssimos índices de reprovação e evasão, fazendo com que apenas uma minoria de estudantes conseguisse concluir o ensino fundamental. Dadas as práticas excludentes e seletivas de avaliações, a organização escolar foi se adaptando a uma organização das turmas de alunos, buscando a homogeneidade, constituindo turmas fortes, médias e fracas. (VIEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 36-37).

Essa é a realidade da concepção de avaliação no Brasil, avaliação da exclusão, da seleção, da evasão escolar. Apesar dos avanços do acesso à escola no ensino fundamental, de integrar a diversidade humana na tentativa de que todos tenham o mesmo direito da universalização, essa mudança não significa aprendizagem. As avaliações sistêmicas mostram que a educação não consegue proporcionar uma formação de qualidade.

Tal constatação é corroborada por Esteban (2003) quando afirma que, embora a educação pública tenha avançado em termos sociais, a escola ainda não consegue proporcionar uma formação de qualidade à grande maioria de seus estudantes. O aumento do número de vagas não se seguiu de uma efetiva aprendizagem para a

totalidade daqueles que frequentam os espaços escolares, e isso ainda há que se garantir. (VIEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 39).

Não queremos aqui dizer que a avaliação por si só é culpada pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, porém o processo avaliativo está inserido na concepção política do professor, que por sua vez produziu saberes investidos e desinvestidos articulados numa concepção de sociedade que se tem hoje, por isso a postura do professor reflete a concepção de escola, assim como a concepção de avaliação desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

O fato de o sistema público de ensino não conseguir promover uma educação de qualidade socialmente referenciada a todos, aliado à maior permanência, gera outro indicador de diversidade: aquele que distingue os estudantes que atingiram as metas estabelecidas em cada nível de escolarização daqueles que acumulam fracassos nos processos de ensino-aprendizagem. (VIEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 39).

Um dos indicadores capazes de contribuir no processo avaliativo do ensino e aprendizagem que considere o contexto dos alunos são os saberes investidos, de modo que, como já foi demonstrado por Vieira e Zaidan (2013), são produzidos nas experiências dos professores, inter-relacionados com os saberes dos alunos, adquiridos no cotidiano da sala de aula. “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 36).

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 36).

O ensino e aprendizagem, na perspectiva de Freire e Shor (1987, p. 36), tem um sentido de “força transformadora”; já nos processos capitalistas ocorre “a educação dissertadora²”, em que professores apenas narram os conteúdos aos alunos, objetos pacientes que apenas memorizam esse conteúdo; nesta educação o que há é a “sonoridade” da palavra.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador.

² Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 36).

A denúncia dos autores citados demonstra a concepção da sociedade atual, da escola e da avaliação presente na postura do professor: é um comportamento atrelado ao contexto socioeconômico e político da realidade brasileira, uma proposta de avaliação que desconsidera os saberes acumulados historicamente dos educandos, deixando em segundo plano também o conjunto de saberes produzidos no cotidiano dos professores que produzem o processo de ensino e aprendizagem pelo PPP da escola.

Trinquet (2010) chama a atenção para o modo como agir na atividade, seja na escola ou fora dela, afirmando que o saber não está apenas com aquele que ensina, mas também com quem aprende. A oportunidade de construir saberes deve ser assegurada a todos, não apenas a quem tem o poder da arguição. Todos são sujeitos da mesma história, da mesma capacidade de aprender e ensinar, a escola também deve ser reelaborada nessas condições de integração de saberes de valores. O propósito de uma outra escola, no dizer de Pistrak (2000), se estabelece pela exclusão primeiramente das classes, de modo que os professores formem os discentes em uma perspectiva de um novo regime social.

Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (PISTRAK, 2000, p. 31).

A proposta de uma nova escola, no pensamento de Pistrak (2000), se contrapõe à lógica vigente, ou seja, uma escola comunista. Para ele, “a educação comunista deve orientar a escola em função destes objetivos, colocando-os na base do seu trabalho pedagógico. Frente a essa proposta inovadora, tratada por Pistrak no sentido de ir em busca de um novo edifício, elaboramos os indicadores que achamos necessários para contrapor e travar a luta pela destruição das formas inúteis alicerçadas pela classe burguesa.

Nesse sentido, pensar no trabalho como princípio educativo, implica em considerar as experiências de trabalho vividos pelos trabalhadores, dentro e fora do espaço escolar, sem deixar de considerar a contribuição singular dos atores envolvidos nas situações de trabalho. Interessa-nos, ao considerar o ‘educativo’, desvelar o processo da construção dos saberes que circulam no espaço de trabalho e potencializam os saberes que até então, aparentemente pertenceriam somente ao espaço escolar. (ZORZI; FRANZOI, 2010, p. 117).

O trabalho como princípio educativo considera as experiências dos trabalhos intra e extraescolares, compreende os trabalhadores como produtores de saberes e como pessoas inseridas em uma historicidade, com os professores como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, juntamente com seus alunos, por isso os saberes desses sujeitos não podem ausentar-se da complexa engrenagem da avaliação, evitando risco de injustiça, para com a comunidade escolar, de uma avaliação centrada em indicadores neutros, sem compromisso com a realidade social.

Esta relação é singular no sentido de representar o valor que o trabalhador dá ao que conhece. Considerando-se que o trabalhador se constitui a partir da apropriação do mundo e da realidade, através do trabalho, da vida e dos saberes produzidos em suas vivências. A legitimação desses saberes produzidos no e pelo trabalho, está ligada à afinidade que o trabalhador demonstra em relação ao saber. Legitimar os saberes do trabalhador significa dar visibilidade ao saber produzido na atividade cotidiana do trabalho. (ZORZI; FRANZOI, p. 119).

Nesse sentido, compreendemos que a avaliação é parte do trabalho do professor, por isso a compreendemos como princípio educativo, em que o sujeito se reconhece e reconhece o produto de seu trabalho, e nessa relação forma-se também. Milanezil e Santos (2017) consideram o trabalho como fonte de formação humana, é por meio dele que são produzidos saberes e transformada a realidade. Ao mesmo tempo que os seres humanos produzem saberes para o seu sustento e para seu próprio bem, também produzem saberes para se tornarem reféns de sua própria produção, tornando-se passivos; essa passividade os leva a serem explorados por outros seres humanos, ficando alienados dos seus próprios trabalhos por estarem a serviço do capital.

Frente a essa discussão, o PARFOR, enquanto programa formativo, assegurou a formação como um direito social coletivo dos professores, conforme mencionado por Boschetti (2017). Além disso, essa formação se tornou ampla e atravessou os saberes produzidos pelos docentes no ambiente escolar. Assim, o PARFOR contribuiu efetivamente para que os professores que foram formados por esse programa realizem hoje em suas práticas pedagógicas uma avaliação na dimensão totalitária humana.

Levando em consideração a avaliação como produto essencial desta investigação, na próxima seção tratamos dessa categoria no contexto do PARFOR como programa formativo dos professores da educação básica, considerando assim os saberes desinvestidos e investidos.

2.2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO PARFOR: OS SABERES DESINVESTIDOS E A FORMAÇÃO NOS SABERES INVESTIDOS

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) surgiu em 2009 com o objetivo de formar em nível superior, na modalidade presencial, professores da educação básica:

PARFOR é lançado em 2009, como um programa emergencial, criado como uma política pública para educação [...] artigo 11, inciso III Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (ANDRADE, 2015, p. 94).

Segundo Ferro (2013), o plano foi implantado em regime de colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que o organiza e financia; estados, municípios e o Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), surgindo com o propósito de articular os quatro Planos Estratégicos da Formação Inicial e Continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação de Professores.

Santos (2015) traz para o debate a historicidade de políticas públicas desenvolvidas para atender à demanda de formação de professores, elencando a trajetória dos debates para a formação de professores, baseando-se no parecer do CNE:

O parecer nº. 009/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui através da resolução número 01, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior, [...]”. Também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6095 de 24 de abril de 2007, que, assim como os demais, pretendia melhorar a qualidade da formação docente, para atender as necessidades da conjuntura. (SANTOS, 2015, p. 50).

Além da CAPES, o PAR também direciona aspectos relevantes na formação de professores, através do PDE³. Santos (2015) defende o PARFOR como um plano que oportuniza a diplomação e um *status* a nível social, pois

O Plano PARFOR pode ter um caráter construtor e reconstrutor da identidade profissional dos professores, na medida em que oportuniza a diplomação e um status a nível social importante que é a formação universitária, levando-o a alcançar um grupo restrito de pessoas que possuem esse grau de instrução. Mas, acima de tudo, a

³ “[...] o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (2007), por meio do Plano de Ações Articuladas, também direciona especial atenção ao aspecto da valorização e formação de professores, orientando ações para esse fim que sistematizadas pelos programas, planos, pactos colocados em prática em vários segmentos” (SANTOS, 2015, p. 51).

formação por meio do PARFOR deve ser totalmente comprometida com as melhorias de condições de trabalho na Educação Básica, para que esses benefícios, supostamente trazidos pela Universidade, contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos alunos egressos desses cursos, mas, fundamentalmente, dos que estão na ponta do sistema da Educação Básica, ou seja, os alunos das escolas públicas municipais ou estaduais. (SANTOS, 2015, p. 54).

O PARFOR alcançou uma grande demanda de professores, atuantes na educação básica, que não tinham nível superior. Esse programa não somente proporcionou a certificação, mas também possibilitou aos professores formação básica para contribuir nas suas práticas pedagógicas, principalmente no campo avaliativo. Valente (2015, p. 32), ao analisar as políticas educacionais para a formação do professor – principalmente o da educação básica –, destaca que o “objetivo seria corrigir o quadro deficitário histórico da formação de professores existente no país”.

Assim, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, deixa instituído esse plano como uma política nacional que vem formar em nível superior os professores da educação básica que estão em exercício da profissão, com a finalidade de organizar em regime de colaboração entre os entes federados.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009, p.1).

O PARFOR traz oportunidade ao professor que não possui formação superior, ou que possui qualquer licenciatura, de formar-se em licenciatura adequada à disciplina em que atua.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 3.).

Pela LDB, a formação seria feita em universidade e em institutos superiores de educação, considerando que institutos poderiam ser também os cursos a distância e presenciais, públicos ou privados. Com a atualização da LDB (1996) em 2017, essa formação passa a ser feita em curso de licenciatura plena, uma formação mínima para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, conforme o Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Ao analisar o Decreto nº 6.755/2009, verifica-se que há vários princípios que norteiam a formação do professor; porém, mencionaremos apenas quatro, por se aproximarem do objeto da presente pesquisa. No artigo 2º, itens II, V VI e XI, observa-se que:

II – A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

V- A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI– O reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério.

XI – A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente. (BRASIL, 2009, p.1).

Como se verifica, os princípios do decreto articulam que a formação do professor deve considerar os saberes investidos dos professores, construídos ao longo de sua profissão, ao mesmo tempo garantindo aos docentes compromisso social, político e ético que contribua na consolidação de uma nação democrática, justa, inclusiva, emancipadora.

A formação através do PARFOR deve estar comprometida com uma qualificação que possibilite ao egresso do curso intervir na sua realidade de forma efetiva e compromissada com um fazer pedagógico atrelado à dimensão social, política e ideológica. Acreditamos que as Universidades cujos princípios ancoram-se na tríade ensino, pesquisa e extensão, possibilitarão uma formação plena. (BASTOS, 2017, p. 75).

Bastos (2017) afirma que a formação através do PARFOR deve estar comprometida em formar o professor da educação básica a intervir na realidade em que este sujeito está inserido. Intervir na realidade significa que o docente pós-formado utilize saber desinvestido, produto da formação teórica para contribuir no processo pedagógico da escola, principalmente no campo avaliativo.

Esta dimensão abrange: o conhecimento que os professores têm sobre seus alunos, sobre sua origem social, sobre suas experiências prévias, sobre seus conhecimentos anteriores, sobre sua capacidade de aprender, sobre sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades. Abrange ainda o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos que sejam os mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didática que devem desempenhar. (PLACCO, 2014, p. 14).

A formação dos professores da educação básica, a partir do decreto, deveria proporcionar as relações dos saberes investidos com os desinvestidos. Esses encontros de saberes, no dizer de Trinquet (2010), contribuem para novos achados, novas perspectivas de alcançar novos saberes sobre o trabalho humano.

De acordo com o artigo 2º, no inciso V do decreto em análise, destaca-se que formação deve articular teoria e prática, fundada no domínio de conhecimentos da ciência da educação e didática, ou seja, essa formação deve dar-se entre a articulação do saber extra e intraescolar, integrando conhecimento construído no Curso de Pedagogia, com suas experiências profissionais, ou melhor, com saberes.

Como se observou nos relatos, a concepção de saberes investidos e desinvestidos está presente nas atividades dos professores, alunos egressos do PARFOR. Esses professores são sujeitos construtores de saberes, inter-relacionados com sua profissão, principalmente no campo avaliativo. Essa atividade pedagógica possibilita que os professores construam saberes apropriados nos cursos de sua formação, relacionados com os saberes adquiridos de sua atividade. Para Marinho-Araújo e Rabelo (2015, p. 444): “Avaliar é um processo que envolve concepções, crenças, valores, princípios, teorias, conceitos, metas, desejos, trajetórias; quando tal processo tem como foco a educação torna-se potencialmente mais complexo, gerando intrincados desafios à sua verificação e registro”.

Assim, compreendemos que o decreto esteve preocupado não somente com a construção de bases teóricas dos formandos, mas incentivando aproveitar os saberes investidos dos professores, de modo que são saberes que também se materializam numa perspectiva dialética, porque problematizam a experiência, o cotidiano da prática pedagógica da sala de aula. Apesar dessa preocupação do decreto enquanto construção teórico-prática no trabalho docente, há também a preocupação com as políticas de formação de professores, que sofrem intervenções de outras ideologias, que desconhecem a formação desses profissionais no contexto de suas profissões (BOSCHETTI, 2017).

Para pôr em prática a proposta do decreto do PARFOR, houve a necessidade de organizar o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, de modo que se possibilitasse efetivar a proposta do programa no município de Cametá – assunto a ser tratado na próxima seção.

2.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DO PARFOR UFPACAMETÁ, PA E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO ENQUANTO FORMAÇÃO DOCENTE

O PARFOR no Pará foi implantado pela Universidade Federal do Pará por intermédio do Educasenso de 2007, que propôs um planejamento estratégico para a formação de professores. Em Cametá, segundo Valente (2015), o PARFOR atende a uma demanda grande de professores em vários cursos, como Pedagogia e Letras, conforme o perfil do curso, tendo como objetivo, segundo o autor,

O de criar inteligibilidades sobre a repercussão do programa PARFOR na formação docente e consequentemente valorização do professor de português no município de Cametá PA, tendo como contexto o atual cenário mundial de reformas e como corpus de pesquisa depoimento dos egressos do curso de Licenciatura em Letras, da turma de 2009, do programa PARFOR. (VALENTE, 2015, p. 16).

São objetivos que se articulam com o Curso de Pedagogia, de modo que a formação de professores a partir dele requer articulação com a realidade. O Projeto de Pedagogia do PARFOR não foi elaborado exclusivamente para a demanda do programa, foi uma adaptação do PPP do Curso Normal de Pedagogia, numa tentativa de adaptá-lo para atender às necessidades do curso. Esse projeto traz um currículo flexível e aberto, podendo ser reconstruído à realidade local, adaptado para suprir a necessidade formativa dos professores do município de Cametá.

Santos (2015), em estudo sobre egressos do curso de Pedagogia PARFOR da Universidade Federal do Pará, Campus Belém, deu ênfase ao processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor, problematizando “verificar o alcance dessa formação e suas repercussões no cenário educacional paraense, a partir da compreensão e percepção dos alunos egressos do curso de Pedagogia do PARFOR Belém”; em relação à formação desses docentes egressos do PARFOR, o resultado “revelou a importância do acesso ao ensino superior para a vida pessoal dos egressos e para sua vida profissional, mas sem a atribuição desse aspecto isoladamente como determinante para a melhoria da qualidade da

Educação Básica” (SANTOS, 2015, p. 38).

Nessa mesma linha, Valente (2015, p. 32) fez uma “análise das relações entre políticas públicas governamentais e a formação/qualificação/valorização docente”, problematizando “quais as repercussões e elementos contraditórios do PARFOR Letras Cametá, Pará, face aos interesses do capital e da classe docente em formação”? Concluindo que “para uma avaliação

positiva do programa pelos egressos e mostram que, mesmo com alguns elementos contraditórios evidenciados no currículo do curso, os formandos conseguem renunciar ou recontextualizar o discurso do Estado numa perspectiva mais emancipatória e de empoderamento” (VALENTE, 2015, p. 32).

Nessa mesma linha de raciocínio, Bastos (2017) destaca “analisar a concepção de formação docente presente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, tendo em vista as orientações que constam das Diretrizes e Princípios nos documentos que o normatizam, bem como sob o “olhar” de professores e gestores do referido Programa”. A pesquisa dessa autora apontou que a formação em Pedagogia/PARFOR subsidiada pelo Projeto Pedagógico do Curso atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores a partir dos preceitos legais sobre Direitos Humanos e Educação Ambiental, por exemplo, de modo que os princípios formativos direcionam para um profissional capaz de atuar para além do espaço escolar, que reflita sua prática e conceba o trabalho como princípio educativo (BASTOS, 2017).

Essas pesquisas demonstraram que a formação dos professores, egressos do PARFOR, está articulada com a realidade dos sujeitos pesquisados, porém não mencionaram sobre os saberes produzidos pelos professores ao longo de suas experiências de trabalho. É nesse sentido que a presente pesquisa busca analisar, considerando o Projeto Político-Pedagógico de

Pedagogia do PARFOR a partir da Resolução nº 4.477, de 22 de janeiro de 2014, para analisar como esse documento reporta sobre saberes na perspectiva da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

RESOLUÇÃO: ART. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, de interesse do *Campus* Universitário de Cametá da Universidade Federal do Pará, de acordo com o Anexo (páginas 2 – 17), que é parte integrante e inseparável da presente Resolução. **Art. 2º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 22 de janeiro de 2014. (UFPA, 2014, p. 1).

Verifica-se nessa resolução que o Plano de Pedagogia do PARFOR na Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Universitário do Tocantins, Cametá, não foi elaborado exclusivamente para atender às necessidades de formação de alunos desse programa em exercício de sua profissão. Além disso, não menciona claramente sobre os saberes que professores constroem em situação de trabalho. “O Projeto Pedagógico de um determinado Curso ou Programa não deve ser considerado tão somente como um mero documento formal,

mas sim, constituir-se como uma organização que traduz concepções de homem, de educação de formação humana” (BASTOS, 2017, p. 64).

O PPP é um documento que apresenta uma proposta de formação para um tipo de sociedade; assim, deveria nortear toda a atividade pedagógica formativa de uma instituição. E principalmente o PPP do PARFOR, que deveria ser um projeto exclusivo para a formação autêntica de professores da educação básica.

Entendemos que o Projeto Pedagógico dos Cursos do PARFOR, deve atender a dimensão pedagógica, política e ideológica capaz de assegurar aos professores-alunos uma formação que possibilite extrapolar o cotidiano escolar e que extrai dos alunos professores suas experiências, uma vez que os mesmos já são professores, já atuam em sala de aula, e a partir dessas experiências os professores-alunos consigam efetivamente compreender o ato de ensinar e que possam refletir sobre as políticas públicas educacionais e seus lócus de trabalho. Os Projetos devem estar comprometidos com a formação política dos docentes muito mais que uma formação eminentemente técnica, a qual se exige hoje no mercado de trabalho. (BASTOS, 2017, p. 64).

O PPP de Pedagogia do PARFOR deveria ser planejado democraticamente com o apoio e participação dos professores que estão no exercício da sala de aula. Deveria ser exclusivamente elaborado pelos professores, devido a serem os atores de sua própria experiência, possuidores e produtores de saberes da praticidade social, cultural, política, econômica e de uma riqueza laboral. No artigo 2º, o documento em análise destaca o perfil do egresso desejado pelo PARFOR.

Art. 2º o perfil do egresso desejado pelo Curso de Pedagogia - PARFOR é de um profissional ávido de criticidade, consciência política e ética com sólida formação teórico-prática e interdisciplinar para desenvolver proposta devidamente contextualizada no campo educacional, tendo em vista o exercício da docência, gestão e organização do trabalho pedagógico considerando a educação formal e informal. (UFPA, 2014, p. 1).

Assim, o plano de pedagogia para a formação docente deixa instituído que o perfil desejável é o de um profissional que construa um saber crítico, criativo, ético, consciente da realidade vigente, uma formação interdisciplinar, que considere a prática da docência, da gestão e da organização do trabalho na unidade escolar. É nesse sentido que a resolução de 2014 do PARFOR se reporta, proporcionando formação nos diversos níveis da educação básica.

1- Promover a formação inicial, em nível superior, de profissionais para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos - EJA, na área de serviços e apoio escolar (gestão e coordenação) em ambientes escolares e não Escolares, com competência técnica e compromisso político, de

modo a contribuir para elevação da escolaridade e da educação dos sujeitos, bem como da transformação social, inclusive na mesorregião do nordeste do Pará, com vistas ao estabelecimento de uma sociedade justa, equânime e igualitária. (PPC/PARFOR/UFPA, 2014).

O Projeto de Pedagogia apresenta que a formação docente deve contribuir para a elevação da escolaridade e da educação dos sujeitos, e isso foi realmente proporcionado aos professores hoje egressos do Curso de Pedagogia, como observado na fala a seguir,

Depois de concluído o Curso de Pedagogia PARFOR, houve melhoria na minha prática de trabalho, com certeza teve uma melhora bem apresentável, porque querendo ou não, o professor que trabalha numa escola que não tem o ensino superior, infelizmente, são julgados como inadequados para exercer a função de educador. Então o meu quadro melhorou bastante em relação a isso e em relação aos alunos com certeza também. (PA).

No artigo 3º verificamos que esse PPP propõe um currículo que prevê atividades com objetivos de desenvolver competências e habilidade em cada uma das disciplinas desenvolvida pelo Curso em anexo. “Art. 3º os currículos do Curso de Pedagogia – PARFOR preveem Atividades Curriculares que têm o objetivo de desenvolvimento de competências e habilidades, conforme discriminado no Anexo I” (UFPA, 2014, p. 2).

A Resolução de 2014 apresenta ainda a estrutura curricular do curso formada por três núcleos e cinco dimensões; aqui serão analisados apenas um núcleo e em uma dimensão, por se aproximar do objeto da presente pesquisa.

§ 1º O Núcleo Básico, com carga horária de 1.575 horas de atividades, inclui três dimensões, sendo: fundamentação do trabalho pedagógico; pesquisa e prática pedagógica; currículo, ensino e avaliação. Este tem como objetivo capacitar o Pedagogo através de uma formação teórico-prática que favoreça a apropriação dos fatos e teorias dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões. § 2º O Núcleo Específico, com carga horária de 1.500 horas, inclui a docência e a organização do trabalho pedagógico como dimensões e visará à qualificação do Pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional.

§ 3º O Núcleo de Atividades Complementares, com carga horária de 125 horas, tem as próprias atividades complementares como dimensão, pois considerando o caráter interdisciplinar destas poderão atender as perspectivas profissionais não contempladas no Núcleo Básico e Específico, estabelecendo uma relação mais dinâmica do Curso com a realidade social, tendo em vista um currículo flexível e aberto às novas exigências teóricas e práticas da formação docente. (PPC/PARFOR/UFPA, 2014, p. 2-3).

Primeiramente, o inciso I traz o núcleo básico, que inclui a dimensão Currículo, Ensino e Avaliação e que capacita o pedagogo para uma formação teórico-prática, onde aparece o saber construído por esses docentes, conforme o desenho curricular do Núcleo Básico apresentado no quadro 2:

QUADRO 2 – DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR

NÚCLEO	ÁREA (DIMENSÃO)	Atividades Curriculares	CH
NÚCLEO BÁSICO	Fundamentação do Trabalho Pedagógico	Filosofia da Educação	75
		História Geral da Educação	75
		Psicologia da Educação	75
		Sociologia da Educação	75
		Antropologia Educacional	60
		História da Educação Brasileira e da Amazônia	60
		Biologia da Educação	60
NÚCLEO BÁSICO	Pesquisa e Prática Pedagógica	Pesquisa Educacional	60
		Prática Pedagógica	60
		Prática de Ensino na Escola Fundamental I	60
		Prática de Ensino na Educação Infantil	60
		Prática de Ensino na Escola Fundamental II	60
		Metodologia da Pesquisa em Educação	60
		Seminário de Pesquisa I	45
		Seminário de Pesquisa II	45
		Laboratório de Pesquisa	60
		Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica	60
		Trabalho de Conclusão de Curso	60
NÚCLEO BÁSICO	Currículo, Ensino e Avaliação	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	60
		Concepções Filosóficas da Educação	60
		Fundamentos da Didática	60
		Teoria do Currículo	60
		Corporeidade e Educação	60
		Fundamentos da Educação Especial	60
		Avaliação Educacional	60
		Tecnologias, Informática e Educação	45

Fonte: Resolução n. 4.477-CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo.

O núcleo básico é o foco de nossa análise, pois apresenta uma estrutura que envolve currículo, ensino e avaliação. Nessa resolução, no artigo 5º, apresenta-se a carga horária do curso, especificando-se em modalidade normal e em modalidade a distância, sendo que a modalidade normal alcança 80% do tempo-universidade, e a modalidade a distância alcança 20% de trabalho educativo.

Art. 5º O Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR, com uma carga horária total de 3.200 horas, será desenvolvido na modalidade presencial (tempo-universidade) em 80% da carga horária total do Curso e na modalidade a distância (tempo-trabalho educativo) em 20%. (UFPA, 2014, p. 3).

O tempo-universidade é entendido como o tempo em que o aluno fica na Universidade em processo de produção de conhecimento das ciências da educação e dos saberes cotidianos:

“§ 4º O tempo-universidade se configura, na estrutura curricular, como uma aproximação entre os conhecimentos das ciências da educação e os saberes cotidianos produzidos pelos professores em suas práticas educativas” (UFPA, 2014, p. 5). Esse tempo-trabalho educativo é compreendido como atividade fora da sala de aula.

“§ 5º O tempo-trabalho educativo se configura como um tempo de imersão no contexto histórico, cultural e educacional de modo a assegurar a pesquisa e a reflexão do processo formativo dos professores” (UFPA, 2014, p. 5). E o tempo-universidade é o momento em que os docentes estão em estudo na modalidade presencial. Nesse tempo-universidade, os professores passam a ter aula teórica baseados em pesquisas científicas sobre os assuntos propostos através do planejamento do professor-formador, como se observa no Projeto PolíticoPedagógico do curso em análise.

§ 1º O tempo trabalho-educativo poderá ser realizado a distância a partir de planejamento prévio entre docentes e discentes do Curso cujas atividades, às vezes, estão inclusas na carga horária de extensão prevista nos componentes curriculares. § 2º A modalidade presencial será desenvolvida no 1º período (janeiro e fevereiro) e 3º período (julho e agosto) letivos previstos no calendário acadêmico da UFPA. § 3º A modalidade a distância será desenvolvida através de um conjunto de atividades planejadas e avaliadas ao longo do Curso, de modo a articular teoria e prática educativa na perspectiva de integração das dimensões de ensino, pesquisa e extensão. § 4º O tempo-universidade se configura, na estrutura curricular, como uma aproximação entre os conhecimentos das ciências da educação e os saberes cotidianos produzidos pelos professores em suas práticas educativas. (UFPA, 2014, p. 3).

Diante do exposto, interessa para a presente pesquisa a avaliação educacional, de modo que essa requer “planejar/aplicar, com proficiência, em situação teórico-prática, os conhecimentos acerca da avaliação educacional” (UFPA, 2014, p. 3).

O campo da avaliação educacional é, assim, muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias. (AFONSO, 2010, p. 2).

Assim, o campo da avaliação educacional é muito vasto, daí a necessidade de compreender essa categoria no contexto da formação dos professores, de modo que a partir dessa categoria é possível analisar o processo educativo como um todo. Se o professor tiver esse conhecimento em sua formação, possivelmente sua prática avaliativa será diferenciada. “Uma parte dos contributos mais relevantes e estruturantes para o campo da avaliação

educacional vem do aprofundamento da natureza da avaliação e das teorias e metodologias que a suportam” (AFONSO, 2010, p. 3).

A formação dos docentes egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR/Cametá deveria proporcionar conhecimento teórico-prático acerca da avaliação educacional, para que esses profissionais desenvolvessem, no cotidiano de sua profissão, saberes investidos e desinvestidos, articulados com sua prática pedagógica. “Os pressupostos expressam ações que, implementadas em sintonia com os fundamentos das funções educativa, criativa e de controle, oferecem condições para formação do educando e de sujeitos avaliadores” (PIRES; PIRES, 2002, p. 2).

Articulada com o processo avaliativo, a formação do professor não pode ausentar-se da pesquisa, que por sua vez é uma atividade pedagógica que engloba um conjunto de saberes inter-relacionados à profissão do professor. No projeto do Curso de Pedagogia do PARFOR em Cametá, consta:

Art. 9º A pesquisa como atividade responsável pela produção de conhecimento e, concomitante, pela intervenção na realidade escolar, traduz a inseparabilidade entre teoria e prática, saber e mudança. A pesquisa articula-se as atividades curriculares priorizando a produção de novos conhecimentos, apresentação de trabalhos acadêmicos e publicação dos mesmos. A pesquisa poderá se dar de diferentes formas, dentre as quais:

- I - A Pesquisa como princípio educativo ou estratégia metodológica para a criação e recriação de conhecimentos para a autonomia acadêmica dos discentes;
- II - A pesquisa como princípio científico com participação dos alunos em projetos de pesquisa dos professores do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. (UFPA, 2014, p. 4).

A pesquisa é um instrumento indispensável na produção do conhecimento, contribui para analisar a realidade da escola, para construir intervenção nas práticas pedagógicas dos professores. No projeto do Curso de Pedagogia do PARFOR, essa atividade não pode estar separada da teoria articulada com a prática dos saberes dos professores, no sentido de construir uma proposta de avaliação nas condições da realidade dos educandos.

As práticas pedagógicas defendidas nessa perspectiva são as que entendemos como histórico-dialéticas.

Na teoria histórico-crítica ou histórico-dialética, a prática e a teoria estão numa relação de interdependência. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática e o conceito de prática é ampliado. Há maior autonomia relativa à práxis, desenvolvendo uma unidade entre teoria e prática. Nela, o trabalho docente é uma prática social. (VAZ, 2013, p. 75).

É no trabalho docente que a prática pedagógica vai constituindo-se, construindo-se, é uma ação consciente ou não consciente. Ela pode ser construída por ações criativas ou apenas mecânicas, repetitivas. Vaz (2013) afirma que

É no trabalho docente, em seu cotidiano, que se constrói a prática pedagógica. Nela estão presentes ações mecânicas e repetitivas, e também “ações criativas inventadas”, a fim de lidar com os desafios cotidianos. Nessa perspectiva, abre-se espaço para que o professor reflita sobre sua prática e busque assim suporte no plano teórico, configurando-se então a práxis, que vai articular a teoria e a prática do professor. (VAZ, 2013, p. 75).

A prática pedagógica acontece na ação docente. Ela é uma prática sob os domínios do professor. Aprende-se diariamente a prática. Ela não vem pronta e acabada para a vida escolar do professor, ela vai sendo construída cotidianamente na sala de aula.

2.4 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE, RELAÇÃO DE MERCADO E AVALIAÇÃO

O trabalho na sociedade vigente está associado a emprego como meio de sobrevivência, e a formação para o mercado do trabalho tem o “homem como mercadoria” (MARX, 2010). O objetivo do capitalismo, como afirma Marx (2010), é “produzir mais em menos tempo”, mesmo que a maioria esteja desempregada. Para o sistema capitalista, o empregado nunca está qualificado, preparado para atender à demanda da produção; é um trabalho que explora, aliena, desqualifica, e ele possibilita aprendizagem e valoriza os saberes como formação para atender aos objetivos do mercado, segundo o qual tudo é transformado em mercadoria. O capitalista sabe da capacidade humana de produzir um excedente, base sobre que o capitalista amplia o seu capital; mas o ser humano, além de ter essa força motriz para produzir um excedente, tem um caráter ímpar: a inteligência humana, e é isso que distingue a força do trabalho humano.

O que distingue a força de trabalho humano é, portanto, não é (capacidade de_ produzir um excedente, mas seu caráter inteligente proposital, que lhe dá_ infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de; modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado. Do ponto de vista do capitalista, esta potencialidade multilateral dos seres humanos na sociedade é a base sobre a qual efetua-se a ampliação do seu capital. (BRAVERMAN, 2012, p. 58).

Nessa concepção de trabalho, a sociedade é dividida em classes, com destaque para a burguesia e os proletariados. A primeira detém os meios de produção, ou seja, “suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população, centralizou os

meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos” (MARX, 2008, p. 16). Por outro lado, os proletários, que possuem apenas a força de trabalho, são explorados pelos donos da produção, perspectiva em que “o trabalho no qual o homem se exterioriza é um trabalho de auto-sacrifício de mortificação”. (MARX, 2004, p. 83).

Na concepção de vida capitalista, o que está em evidência são o trabalho e o capital. O ser humano nessa perspectiva perde autonomia no processo do seu próprio trabalho, e sua própria constituição enquanto ser humano produtor de saberes, e também nos seus meios de produção. O seu trabalho é comandado por outros, perdendo ele a autonomia e decisão nos planejamentos e gestão de toda forma de trabalho. Os capitalistas governam e dominam toda a vida laboral dos trabalhadores.

Essa forma de dominar, planejar a vida dos seres humanos é típica das novas condições de trabalho fornecidas pelo fordismo, taylorismo e toyotismo, que têm o trabalhador como ferramenta para a exploração de toda forma de trabalho. Ao mesmo tempo, têm o trabalhador como consumidor e o regulam a todo momento pelos sistemas sociais, seus hábitos, seus desejos, vontades, interesses, expectativas, saberes e atitudes no chão da escola. Dessa forma, o sistema capitalista tende sempre a se expandir e se define pela produção em massa:

A expansão capitalista, definida por meio da produtividade e competitividade com suas forças vitais e inerentes para acumulação, provoca alterações substantivas na economia, nas relações de empregos e na estrutura ocupacional no interno das organizações trazendo definições da formação e qualificação do trabalhador, além de incitar contínuas reestruturações produtivas com consequência para mudanças societárias. (LAUDARES, 2006, 99).

Essa definição de produzir cada vez mais e competir vilmente provoca profundas alterações e consequências drásticas na vida laboral humana, desumanizando e alienando no seu próprio processo de trabalho. Essas alterações estão dentro e fora do chão da fábrica. Assim, afirmamos que para aumentar a produtividade o trabalho humano se torna peça-chave aos interesses capitalistas: “Ao capitalista interessa a crescente produtividade, no processo do trabalho, e a vitória da competitividade, na relação intercapitalista, sem ruptura na ordem social da ideologia capitalista” (LAUDARES, 2006, 121). É nessas relações de mercado que o sistema do capital necessita de trabalhadores qualificados, com competências para assumirem responsabilidades e se adequarem às inovações diárias.

O capital se mantém e cresce amparado na sua estrutura de dominação da força de trabalho na obtenção do lucro e conseqüente acumulação. Baseia-se no trabalho vivo

e no trabalho morto. É clara sua contradição: dependência do trabalhador, mas com contínuas inovações tecnológicas no setor produtivo para diminuir esta dependência. Necessita do trabalhador com crescente competência para as inovações, mas não quer se comprometer com os programas de capacitação e de garantia e permanência das relações contratuais. Com políticas liberais, impõe ao trabalhador nova concepção de empregabilidade, isto é, a responsabilidade de trabalhador pela descoberta e permanência do seu emprego ou ocupação no mercado de trabalho. (LAUDARES, 2006, 122).

A dominação da força de trabalho para obtenção do lucro e da acumulação desse lucro, como afirma a autora, está baseada evidentemente no trabalho vivo e morto. O trabalho morto degrada a vida humana em toda a sua dimensão. Há uma profunda exploração do homem por outros homens. Essa é uma característica a priori do sistema capitalista, que vem, desde seu surgimento, utilizando a força do trabalho do trabalhador para continuar perpetuando-se e fortalecendo-se como uma política econômica e social.

Essa característica é marcada pelo modo de produção taylorista, que “fundamenta-se na aplicação de métodos científicos para administrar o trabalho, tirando o poder de controle do trabalhador sobre suas ações e escolhas e transferindo-o para o setor administrativo (RAZZA et al., 2010, p. 42). Ou melhor, há separação entre execução e concepção, distanciando-se cada vez mais o pensar do fazer. É nessa relação que se encontra o trabalho do professor, que, através de um currículo imposto às escolas, segue um padrão de saber construído fora de sua realidade, impossibilitando a esse trabalhador proporcionar aos educandos saberes na perspectiva da emancipação.

A divisão social e técnica do trabalho, essencial para a própria sobrevivência do capital, capaz de garantir uma mão de obra sempre disponível para os desígnios do capitalismo. Nessa perspectiva, tem-se dado a configuração da escola brasileira destinada aos trabalhadores, à classe destituída meios e objetos de produção: uma educação que lhe propicia tão somente os requisitos mínimos, para “manusear os parafusos da fábrica. (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 11).

Essa divisão técnica do trabalho provoca drásticas consequências para o professor, de modo que esse fica limitado em sua profissão a não combinar mão e cérebro na produção de ensino, dessa forma não se proporcionam aos alunos condições favoráveis de compreender a historicidade da sociedade, e de criticamente ter um pensamento livre, ser autônomo, ou seja, impedindo a formação na perspectiva da integração de saberes investidos e desinvestidos e de se emancipar. É baseado nessas análises que percebemos o trabalho docente, uma ação regulada pelo sistema vigente. Essa regulação está inserida na maioria das atividades docentes, como exemplos a avaliações e as descentralizações das ações pedagógicas como o currículo e as formas de certificação (MAUÉS, 2009).

A divisão do trabalho separa os que gerenciam ou administram o trabalho dos que produzem, os executores.

As estratégias produtivas passariam a ser aplicadas pela gerência, aprimorando aquelas que possibilitam a realização do trabalho em conformidade com as “leis científicas” que demarcam a melhor divisão de responsabilidades: dadas as condições estruturais de hierarquia estabelecidas na fábrica, a direção e os setores de chefia cuidam do planejamento e da organização produtiva; os trabalhadores, privados das suas funções de controle, subjazem às normas ditadas e apenas operacionalizam o que a administração orquestra. Fica notório, a partir disso, que o taylorismo traz à tona a necessidade de um tipo de homem para planejar e outro tipo, distinto, para pôr em prática o trabalho. (BEZERRA, 2017, p. 2).

O autor nos mostra que o trabalho baseado no sistema vigente é um trabalho baseado nos estudos de Taylor, que orienta o sistema. É uma divisão de responsabilidades tanto dos planejadores quanto dos executores. Mas nessa divisão o trabalho daqueles que executam passa a ser comandado pela gerência:

O trabalho passa a ser comandado pela gerência que cristaliza as tarefas de organizar, planejar, supervisionar e controlar a produção de forma a favorecer a obtenção de lucros por parte do capital. Por essa via, o capitalista aprende a tirar vantagens desse aspecto da força de trabalho humana e a quebrar a unidade do processo de trabalho, este agora sendo realizado em distintos lugares e por trabalhadores distintos. Estudiosos como Braverman (1981) e Filho e Gurgel (2016) muito bem observam que o trabalhador, no processo de trabalho, não combina mais as atividades entre mão e cérebro ao passo em que se reduzem os trabalhadores ocupados diretamente com a produção, despojam-se as funções mentais que consomem tempo e se atribui a outrem tais funções. (BEZERRA, 2017, p. 2).

Dessa forma, o trabalho realizado pelos trabalhadores proletários é um trabalho morto, é uma atividade que não demanda tempo no sentido de pensar, mas sim de imediata execução. O trabalho docente, de acordo com Bertoldo e Santos (2012), é um trabalho improdutivo: embora inserido no capitalismo, não produz mais-valia.

Em uma perspectiva mais prática do trabalho ou modo de fazer do trabalhador,

Dejours (2005, p. 42-43) concebe o trabalho humano como uma atividade útil coordenada. Com essa definição o trabalho é a atividade coordenada desenvolvida por homens e mulheres para enfrentar a aquilo que, em uma tarefa utilitária, não pode ser obtido pela execução estrita da organização prescritiva. Essa caracterização do trabalho contribui para entender a relação entre as prescrições do trabalho e o fazer do trabalhador. Significa dizer que o fazer do trabalhador não se restringe a executar rigorosamente as prescrições nas situações de trabalho. (RODRIGUES, 2009, p. 26).

O trabalhador, no cotidiano da sala de aula, não se restringe apenas a executar as tarefas, as prescrições, ao fazer pedagógico; o docente renormatiza as prescrições em favor de realizar uma tarefa que esteja ao seu alcance. O docente não apenas repete e executa as

prescrições, ele reorganiza, planeja, é um ser da práxis. Nessa análise, a próxima seção traz o trabalho docente no ambiente educacional e a avaliação como caminho da relação de humanização.

2.4.1 Trabalho docente, avaliação e relação de humanização

Nesta seção trata-se do trabalho docente, da avaliação e da relação de humanização na vida de trabalhadores; temos aqui o trabalho como valor de uso que proporciona a existência humana, sendo um elemento basilar para a constituição da humanidade, uma categoria inerente à existência humana. O trabalho, nessa perspectiva, constitui o homem como ser social, garante sua objetividade, é produtor das suas relações de produção. Para Marx (2009, p. 24), “a primeira premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, portanto, a organização corpórea (...) desses indivíduos e a relação por isso existente com o resto da natureza”.

Assim, o ser humano, para garantir sua existência, produz saberes investidos; estes por sua vez são produto do trabalho, articulado com a natureza; ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza, transforma a si mesmo. Para Sousa Júnior (2010), o homem, a sociedade, e a transformação social formam uma rica proposta pedagógica. Nessa mesma linha de raciocínio, Saviani (2014, p. 1) menciona que “a existência humana é, pois, um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio, ou seja, o homem é um ser-em-situação, dotado de consciência e liberdade, agindo no mundo, com o mundo e sobre o mundo”. É nas relações com a natureza e consigo mesmo que o ser humano constrói seu ser social.

Para Marx (2009, p. 4), “toda historiografia tem de partir dessas bases naturais e da modificação ao longo da história pela ação dos homens”. Assim, tudo parte dessa historiografia entre natureza/homem e trabalho. A partir do momento em que o ser humano começa a produzir para garantir sua subsistência, distingue-se dos animais, porque produz cultura, valores, saberes que intermediarão suas relações de produção. Ou seja, por intermédio da natureza o homem vai tendo consciência, produzindo sua intelectualidade, distinguindo-se como humano. É nesse sentido que Arroyo (2003, p. 53) destaca que “o trabalho foi descoberto como a grande matriz de nossa condição humana”.

É pelo trabalho que se constrói o ser humano, como ser consciente de sua realidade, que compreende o conjunto da sociedade articulado com a moradia, a vestimenta, a ética a moral, os direitos básicos de sobrevivência. Em outras palavras, o ser humano vai construindo sua identidade humana, sua identidade profissional e também necessita de uma profissão

como meio de sobreviver, como é o exemplo do professor – aqui, os egressos do Curso de Pedagogia.

[...] mestres, quanto educadores têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e de estudos, conhecimentos, teses, narrativas, história do magistério, da infância, da adolescência e da juventude. Incorporar esses saberes pode ser um caminho para que as vidas de crianças e adolescentes não sejam analisadas com a frialdade adulta e para que educadores-docentes não sejam analisados com as duras exigências dos educandos e com a impiedade da mídia e dos gestores. (ARROYO, 2011, p. 72-73).

Os docentes egressos do PARFOR têm um acúmulo riquíssimo de vivências, memórias, narrativas, história do magistério, da vida escolar, da infância e da juventude, algo que no ensino deveria ser incorporado, integrado, possibilitando uma aprendizagem integral. Um ensino atravessado de história, de memórias tem mais facilidade de ser compreendido pelos discentes do que apresentar apenas os livros e revistas pedagógicas; é necessário integrar os saberes acumulados no trabalho com os dos livros e das revistas. Ou seja, é necessário que os saberes investidos estejam interligados com os desinvestidos no processo do ensino e da aprendizagem e principalmente interligar os saberes investidos e desinvestidos ao processo da avaliação.

O papel do docente nos ensinamentos, para Arroyo, é humanizar a comunidade, ajudar melhorando a desumanização dos educandos nas escolas, assim recuperando a humanidade roubada no processo de ensino e aprendizagem. Arroyo (2011) nos ensina ainda que a humana docência é importante nesse processo de ensino e de aprendizagem, ajudando os educandos a ver-se como sujeitos no mundo e a encontrar seu lugar na sociedade. Oliveira (2004) nos mostra que os professores são considerados os responsáveis pelos empenhos dos alunos na escola básica e que se constroem ao assumir para si o sucesso e o insucesso de programas.

Assim, esses docentes devem mudar sua postura passiva, acrítica para uma postura mais humanizadora, uma postura de enxergar como as pessoas estão também em processo de aprendizagem, um eterno aprendiz. Essa atitude deve ser contínua, ela deve estar em comunhão com outros docentes e com os educandos; e nesse intermédio há construção de saberes, há aprendizagens.

Laudares afirma que com a industrialização o capitalismo nasce e se fortalece ao ter o trabalho como motor que o sustenta e mantém um grande aumento do capital:

Com a industrialização nasce o capitalismo a consagrar a dialética, trabalho e capital. A perda da autonomia do trabalhador, dos seus meios de produção, do planejamento e do processo de trabalho, o subjugam aos domínios do capitalista com o seu tipo de estruturação laboral. Exemplo típico das novas condições de trabalho e de vida foi definido pelo fordismo, que fez do trabalhador um consumidor e regulou, pelos assistentes sociais, seus hábitos e procedimentos sociais no espaço externo da fábrica. (LAUDARES, 2006, p. 99).

O trabalho docente sempre esteve sob as normas do sistema vigente, sejam elas deliberadas pela industrialização, com o advento do capitalismo, ou através das reformas educacionais iniciadas na década de 1980 e 1990 no Brasil:

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Nessas reformas, o trabalho docente se configura como desprofissionalização e proletarianização (OLIVEIRA, 2004). É desprofissionalização porque se assumem no ambiente escolar várias funções:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

O trabalho do docente é marcado por esses impasses na escola, impasses por ele não saber exatamente o seu papel na sala de aula, na escola e enquanto profissional pedagogo. Devido a exercer variadas atividades no ambiente escolar, sua profissão vai sendo desqualificada e desvalorizada. A reforma nos anos 90 trouxe consequências para as escolas e também para o trabalho docente, reestruturando a natureza e definição do trabalho do professor.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1332).

O trabalho docente, segundo essa autora, já não é definido apenas como atividade em sala de aula; agora esses docentes estão também dedicando-se ao planejamento, à elaboração de projetos e também às discussões da avaliação. Os saberes docentes ampliam-se e complexificam-se no ambiente da escola. O trabalho docente, nessa perspectiva, amplia os saberes, amplia sua tarefa, e ao mesmo tempo esta se desvaloriza e se desqualifica.

Enguita introduzirá esta discussão com a advertência de que a docência estava ante uma ambigüidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chamava a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Para Enguita há uma diferença entre profissionalismo e proletarização: a autora afirma que profissionalismo se refere a um grupo de profissionais que trabalham diretamente para o mercado:

Mariano Enguita introduzirá esta discussão com a advertência de que a docência estava ante uma ambigüidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chamava a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (1991). [...] Descrevia um grupo profissional como uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio e monopólio, ressaltando que os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeterem-se à regulação alheia. (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Esses profissionais são professores que não se submetem ao processo de regulação: eles mantêm certo privilégio e monopólios dentre esses trabalhadores. Alves (2009), estudando o trabalho docente, afirma que a proletarização do trabalho docente do ensino fundamental e também do ensino médio faz referência à desqualificação da prática pedagógica, ao modo como está organizado o trabalho docente nas escolas básicas, às condições socioeconômicas a que foram submetidos os professores, e afirma ainda que por essas razões esses professores passaram a se organizar politicamente. Oliveira (2010) contribui com essa afirmação, dizendo que

A ameaça à proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

A autora afirma que os trabalhadores perderam sua autonomia e seu controle de trabalho com as reformas educacionais; afirma ainda que as relações de trabalho na escola básica foram interpretadas como uma reprodução das relações do trabalho fabril. Assim, as escolas foram interpretada com fábricas, e os professores, como trabalhadores proletários.

Tais reformas, resultantes da busca de adequação dos sistemas escolares à expansão da cobertura escolar, traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. A padronização de tais procedimentos foi duramente criticada nessa abordagem por revelar uma tendência crescente à massificação da educação, com prejuízos nas condições de trabalho para os professores, trazendo consigo processos de desqualificação e desvalorização do corpo docente. (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Dessa forma, a reforma trouxe prejuízos aos professores nas suas condições de trabalho, acrescentando-se a esses prejuízos desqualificação e desvalorização do corpo docente. Nessa ótica, Oliveira (2010, p. 22) afirma que a “tese da proletarização aparece então como um processo irreversível em que os professores estão submetidos à medida que os sistemas escolares expandem sua cobertura e tal processo é compreendido como uma mazela da democratização do ensino”.

Oliveira (2010) assegura que o trabalho docente nesse processo de democratização do ensino estava relacionado com a autoproteção por meio da luta pela profissionalização; afirma ainda que essa proletarização vinha acompanhada do processo de desqualificação. Para a autora, essa desqualificação veio por meio da imposição de procedimentos de controle técnico sobre o currículo da escola advinda da organização fabril: “Expropriação histórica do saber operário ao longo das primeiras décadas do século XX, com a introdução da chamada Administração

Científica do Trabalho, é uma referência essencial” (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

A administração científica do trabalho reorganiza o trabalho, principalmente o trabalho na escola, sob características empresariais. Com essa organização vem também a perda da autonomia, além do controle sobre o processo de trabalho dos profissionais da educação.

A perda de autonomia e controle sobre o processo de trabalho está no centro dessas análises, tendo como referência o trabalho artesanal. Sustentam a tese de que cada trabalhador é historicamente expropriado de seu saber, controle, ritmo e produto de seu trabalho, gerando um processo de alienação e degradação do trabalho, resultante do capitalismo monopolista. (OLIVEIRA, 2010, p. 22-23).

Para Oliveira, a profissionalização tem duas características distintas, que de um lado aparecem como saída defensiva para os professores aos processos de perda de autonomia e de outro ganho de *status* social. Assim a define:

a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no trabalho e de desqualificação, no sentido apontado por Braverman (1985), ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte das tarefas e alienando-se de sua concepção. Por outro lado, a profissionalização parece indicar o contrário: ganho de status social, maior proteção, reserva de mercado, entre outros benefícios. (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Esses dois contextos colocam a profissionalização docente como caminho para a valorização e desvalorização do trabalho docente, e cabe a este se organizar em grupo e procurar a melhor saída para o seu próprio desenvolvimento. Oliveira (2010) afirma ainda que a profissionalização no segundo contexto é um mecanismo de defesa contra o caráter normativo do Estado, que por sua vez interfere efetivamente no trabalho docente.

O trabalho docente, nesse sentido, perde o seu caráter autônomo para apenas executar tarefas, passa a não controlar seus mecanismos intelectuais e seu próprio desenvolvimento.

Assim, em relação com a avaliação, o docente passa a aplicar a avaliação apenas como tarefa a ser cumprida, sem se interessar em um processo coletivo mútuo e formador que a avaliação pode ter. Essa lógica capitalista interpela todas as pessoas, palavra utilizada por Amaro, quando diz que

Esta lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. (AMARO, 2017, p. 418).

E nesse contexto a avaliação se inter-relaciona com o trabalho docente desde os anos iniciais à pós-graduação, pois o sistema de avaliação desconsidera a cultura pedagógica historicamente construída pelo coletivo de educadores, como afirma o próprio autor:

o sistema de avaliação imposto no Brasil, dos anos iniciais do ensino fundamental até a pós-graduação, desconsidera uma cultura pedagógica constituída historicamente pelo coletivo de educadores e enfatiza aspectos técnicos, estatísticos e de medidas para atender a padrões internacionais da educação. A cultura da testagem produz um reducionismo dos processos educativos e pedagógicos. (AMARO, 2017, p. 422).

O autor afirma que essa desconsideração do processo pedagógico construído pelo coletivo docente tem produzido um reducionismo nos processos educativos e pedagógicos de professores.

Os testes estandardizados, tomados como parte do arsenal da avaliação, assumem claramente função reguladora. Seu caráter psicométrico aponta para uma intenção de garantir a padronização dos procedimentos avaliatórios e a homogeneização das condições de respostas aos testes, o que significa homogeneizar o currículo. As proposições de avaliação, nestas condições, negam a possibilidade das diferenças entre sujeitos, estados, regiões, localidades, etc. Estabelece, portanto, padrões de comportamento e conhecimentos uniformes em todo o território nacional. Esteban (2008) considera que os processos avaliativos, nestes termos, pautam uma norma que funciona como força impositiva em que são reconhecidos aqueles que se encontram dentro do padrão definido. Aqueles que se afastam são desqualificados e excluídos. (AMARO, 2017, p. 422).

Esses testes que o autor chama de estandardizados assumem a função reguladora e limitam o trabalho docente e o saber dos alunos.

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar ‘para se dar bem na prova’ e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias. (GARCIA, 2008, p. 35).

Garcia (2008) nos mostra que o prazer de aprender de crianças e jovens desaparece quando a aprendizagem se limita a notas e provas, pois aos alunos querem saber somente o que “cai” na prova, passando a memorizar o conteúdo, a aprender somente as respostas certas consideradas pelos professores e a saber apenas aquilo que os docentes passaram no exercício ou atividade em sala de aula. Assim, o trabalho docente se resume a atender às expectativas dos sistemas de avaliações e a aceitar as normas estabelecidas pelo programa da escola.

O protagonismo assumido pela avaliação em larga escala, nas últimas décadas, cada vez mais, define políticas públicas educacionais, interfere no cotidiano escolar e afeta diretamente o trabalho docente, dotando-lhe de novas feições. Como constituintes das políticas reformadoras maiores da educação, as políticas de avaliação têm sido encorpadas, fortalecidas, consolidadas e parecem não apresentar sinais de declínio. De acordo com Afonso (2010), o foco dado às avaliações sistêmicas, em diversos contextos nacionais/internacionais indica caminhos de expansão para domínios diversos e para além do campo da educação. (AMARO, 2017, p. 419).

As políticas de avaliação vêm sendo fortalecidas nas escolas de ensino infantil e fundamental como processo de controle, corroborando para que a escola se enquadre na meta de qualidade:

A avaliação assumida como processo de controle transforma-se em instrumental de grande relevância da gestão pública, dotando-a de novas roupagens: administração gerencial, controle, regulação, eficiência, eficácia, excelência, competitividade e responsabilização, principalmente, dos profissionais docentes. Diversos países, pressionados a estabelecerem metas para o alcance da qualidade da educação, têm atribuído às avaliações padronizadas, ora nomeadas de exames nacionais, a responsabilidade de produzir informações confiáveis sobre o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a responsabilidade de “contribuir para melhorar a qualidade do ensino e das escolas” (FERNANDES, 2009). (AMARO, 2017, p. 419).

A avaliações estão ligadas à responsabilidade de melhorar a qualidade do ensino e das escolas, sempre avaliando a cognição de alunos e trabalho docente.

2.4.2 Trabalho docente, formação e avaliação: relação capital e trabalho

Em relação à disputa entre capital e trabalho, a avaliação está nessa disputa com interesses distintos. Para o sistema vigente, a avaliação serve para dar nota ao aluno com objetivo de fazer com que o aluno passe de ano. Para um outro projeto, a avaliação é uma ação que objetiva permitir aos educandos construir suas identidades, refletindo sobre a avaliação como um trabalho educativo. Para Kraemer, a avaliação já vem com o sentido de avaliar algo, ele é atribuído sempre a valor, e a um mérito ao objeto de estudo.

Avaliar vem do latim a + valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos. (KRAEMER, 2005, p. 3).

Desde tempos remotos, em algumas tribos na Grécia já existiam as avaliações, que eram organizadas para avaliar a maior idade de jovens através dos costumes e seus saberes ao utilizarem algumas ferramentas, assim aperfeiçoando os grupos. A avaliação na visão grega “servia para manter a sociedade ideal, a mais perfeita. Servia para aperfeiçoar cada um ou cada grupo de pessoas em suas atividades para as quais haviam nascido”. (HOFFMANN; SZYMANSKI, 2016, p. 4).

As avaliações vêm sendo desenvolvidas com intuito de avaliar comportamentos humanos em todas as suas dimensões. Os homens sempre avaliam outros homens. “O homem enquanto ser social não vive sem fazer comparações, avaliações. Esta é uma constatação presente na vida humana desde os tempos antigos. A concepção que temos de sociedade, de homem, de escola é que determinam as diferentes formas e objetivos que temos ao avaliar”

(PARANÁ, 1983, p. 13). Nesse sentido, o trabalho docente não deve ficar ausente dessa discussão, pois entender o contexto histórico da avaliação é fundamental para possibilitar uma avaliação do ensino e da aprendizagem como meio de educar, de libertar os pensamentos temerosos que estão presos na imensidão da alma humana.

Na sociedade grega os processos avaliativos já eram classificatórios, feitos com as pessoas livres e não livres. “Na visão grega, o homem livre é um animal racional, que se diferencia das outras coisas do mundo pelo seu raciocínio, que é aprimorado através do discurso, da argumentação e da retórica, aperfeiçoados em treinamentos intelectuais, nos momentos de ócio a que tem direito”. (PARANÁ, 1983, p. 13). Na visão dos gregos a educação era apenas para as pessoas livres.

Já os não livres, como os escravos, negros, índios, artesãos não detinham o saber, o raciocínio, não sabiam usar a razão (PARANÁ (1983). Para esses, restava apenas o trabalho braçal: “O trabalho era considerado algo não racional, portanto serviço para as classes inferiores

– os artesãos e escravos da época” (PARANÁ, 1983, p. 13). Nessa análise as avaliações estiveram sempre presentes na vida humana. Hoffmann e Szymanski apontam:

A avaliação está presente em todas as dimensões das práticas sociais vivenciadas pelo homem em sociedade, e desde então ele não vive sem fazer comparações, julgamentos ou qualificações de suas ações. Isto é, sempre se realizam avaliações. Do ponto de vista histórico, estas práticas passam a existir com a tomada de consciência dos homens, frente às funções exercidas em e na sociedade. Verifica-se sumariamente como a avaliação é tratada no âmbito da organização da sociedade grega à sociedade contemporânea. (HOFFMANN; SZYMANSKI, 2016, p. 4).

Essa visão grega, muito restrita, selecionava os sujeitos de acordo com suas funções, com sua classe. As sociedades eram imutáveis, e cada um nascia com sua predestinação. Ser escravo, artesão e cidadão era predestinação. O cidadão era o único com direito de ser escolarizado ou, como menciona Saviani (2007, 2009), com “direito ao ócio”. Dessa forma, “Neste tipo de sociedade a avaliação era necessária para manter cada um em suas determinadas funções, e impedir os que tivessem interesse em modificar a ordem social imposta” (PARANÁ, 1983, p. 13).

Com base nisso, as avaliações têm sido uma tática capitalista de obrigar as escolas de modo geral a utilizar esse procedimento para constatar como está o ensino na escola, para constatar se os alunos estão realmente aprendendo. Para pensarmos uma sociedade diferenciada dessas que oprimem, classificam, desumanizam o ser humano, necessitamos de que as avaliações sejam elaboradas e aplicadas aos alunos de forma a prepará-los para uma

outra alternativa, para uma nova sociedade, em que os sujeitos sejam libertos, críticos, reflexivos e humanizados (PASSOS, 2001).

Para isso, propomos alguns indicadores para pensar as avaliações nos processos emancipatórios, assunto a ser tratado mais adiante, na seção 2.7. Ao analisar os indicadores de avaliação nos processos emancipatórios, é necessário considerar o trabalho docente relacionado com os saberes investidos e desinvestidos sobre avaliação no ambiente escolar. Assim, analisar os saberes dos professores, construídos no contexto de suas relações históricas e sociais e no curso de Pedagogia, faz-se necessário articular esses saberes com as práticas pedagógicas dos professores no processo avaliativo, de modo que avaliar requer uma postura ética, social, pedagógica e política, ou melhor, uma concepção de sociedade que emancipe os seres humanos.

A construção e perpetuação da educação perpassa pelo modelo de avaliação que emancipe, por isso esta tem sido alvo de debates nas políticas educacionais, discutindo-se propostas e estratégias para proporcionar metodologias articuladas com os interesses dos alunos dos movimentos sociais, dos movimentos em prol de uma sociedade emancipada.

Saul (2015) denuncia que a partir da década de 1990 o debate sobre a qualidade da educação básica no Brasil tem sido associado ao foco na avaliação do rendimento escolar, oriundo dos resultados dos sistemas de avaliação externa. Afirma ainda que a partir dessas avaliações externas surgem os posicionamentos e decisões que orientam a política educacional brasileira.

Esse alinhamento tem feito emergir posicionamentos sobre decisões que orientam a política educacional, a organização curricular, os saberes selecionados e trabalhados nas escolas, os métodos de ensino, a seleção de livros didáticos e a formação dos educadores. Significa reconhecer que a política educacional e as decisões dela decorrentes têm sido fortemente afetadas e mesmo dirigidas pela avaliação. (SAUL, 2015, p. 3).

Essa perspectiva de avaliação do ensino e da aprendizagem de alunos da escola básica se torna elo importantíssimo nas orientações da política educacional brasileira, visando à educação de qualidade, no sentido de dar direitos iguais a todos ou, como nos mostra Ramos (2008, p. 3): “Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo”. E encontramos nas palavras de Saul (2015, p. 3) o que essa qualidade significa em termos de educação: “Significa reconhecer que

a política educacional e as decisões dela decorrentes têm sido fortemente afetadas e mesmo dirigidas pela avaliação”. Dessa forma, a avaliação se torna importante para a política educacional no sentido de organizar e orientar a escola básica para fortalecer e promover ensino que integre os saberes investidos e desinvestidos dos professores.

Como a avaliação contribui para direcionar as políticas educacionais, ela se torna instrumento de decisões políticas nacionais e internacionais, visto que os resultados das avaliações do ensino e aprendizagem demonstram uma realidade, e de acordo com a amostragem o Estado pode posicionar-se politicamente diante dos fatos reais da educação. Essa postura tem sido frequente no contexto da educação brasileira, preocupando até mesmo as instituições internacionais em relação ao desempenho escolar dos países, principalmente o Brasil:

São responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação. Em consequência, instalou-se um atraente mercado competitivo para esses produtos educacionais, e nele florescem as empresas que visam a auferir altos lucros com a venda dessa mercadoria – a educação. (SAUL, 2015, p. 4).

Assim, através das avaliações externas os sistemas de ensino se organizam para obter bons resultados para alunos e para as escolas, podendo, desse modo, chegar a um melhor “ranking da chamada qualidade da educação”, qualidade voltada para atender às expectativas do sistema neoliberal: “Em decorrência, são definidos a estrutura curricular, o processo de formação e regulação de professores, a relação escola-família e o sistema de avaliação, no âmbito das próprias escolas” (SAUL, 2015, p. 5). Nessa concepção, a avaliação atende aos interesses das ideologias da classe dominante, provocando drásticas consequências para o processo do ensino e aprendizagem dos alunos, porque a avaliação não atende às necessidades da realidade dos sujeitos inseridos na escola.

Um dos organismos que propõem avaliação ancorada à lógica do sistema é o Banco Mundial, defendendo o ensino e aprendizagem em prol do crescimento e desenvolvimento econômico do país. “A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Para o Banco Mundial, a avaliação serve para regular as aprendizagens dos alunos, visando a vários objetivos; esse organismo internacional acredita que, se os alunos aprendem

os conteúdos repassados a eles, isto é um motivo de crescimento econômico, crescimento e avanço para o país, além do desenvolvimento social das pessoas, reduzindo-se assim a pobreza, as mazelas sociais. Se os seres humanos aprendem o mínimo, é possível, segundo essa instituição, que o país se fortaleça em termos econômicos, políticos e administrativos.

Nessa análise, verificamos que os organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, não estão interessados em que os alunos aprendam integralmente, mas sim preocupados em formar mentes pensantes apenas para o mercado de trabalho. Dessa forma,

O interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de “capital humano” que possa servir sobretudo aos interesses do mercado. É nessa lógica que ocorrem as reformas nos sistemas educacionais. As políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente – protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser uma constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização. (MAUÉS, 2009, p. 477).

A escola segue no contexto dessas novas regulações estabelecidas pelos organismos internacionais, inclusive a formação de professores é uma grande preocupação desses organismos, pois acreditam que, na responsabilidade de formar um capital humano forte, é necessário dar suporte efetivo aos docentes, sendo estes os profissionais que operacionalizarão na escola o objetivo esperado por essas instituições, que é o de promover o crescimento econômico do país por meio do capital humano.

A escola, os profissionais da educação e os alunos são regulados pelo Estado regulador (MAUÉS, 2009); logo, a avaliação é um dos mecanismos reguladores do Estado, regulando o aprendizado dos educandos. A concepção de avaliação dos organismos nacionais e internacionais requer mudança nas estruturas das escolas, adequando essas aos moldes da concepção mercadológica; a gestão, por exemplo, deve seguir os padrões da eficiência e da qualidade total.

Sendo assim, transformar a escola, supõe um enorme desafio gerencial promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-os mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora gerada pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementando uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI; SILVA, 1996, p. 18).

Nessa proposta, a educação, assim como a escola, é organismo que regula o espaço escolar, não se considerando o saber que o docente produz para planejar o funcionamento da

escola, do currículo das avaliações; como menciona Tardif (2002), o docente sente a ausência de políticas de formação adequadas à sua realidade, ausentando-se das práticas dos professores o ensino crítico, impedindo que os alunos construam sua formação como sujeitos de sua própria história. A lógica do sistema exige que a formação de professores esteja atrelada ao sistema do capital, negando assim os saberes investidos e desinvestidos dos professores.

No reino do capital, a educação é ela mesma, uma mercadoria (...). Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende”, “tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em Shopping Centers, funcionais à lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2005, p. 17).

A escola é o espaço também de construir o processo educativo formalizado; ela, ao mesmo tempo que age conforme a ordem vigente, também se contrapõe a ela, ao possibilitar que nela ocorra o processo educativo, a transformação humana. Os trabalhadores estão também desenvolvendo suas atividades nessa dualidade escolar em que, ao mesmo tempo que cumprem as ordens planejadas por outras pessoas apenas para que eles realizem no ambiente escolar, esses mesmos trabalhadores se contrapõem, renormatizando o que vem pronto para ser executado, visando sempre lucro.

O lucro é o principal objetivo do modo de produção vigente, os trabalhadores não têm escolha, são forçados a trabalhar de acordo com a demanda do mercado, de maneira que o sistema transforma os trabalhadores em produto de compra e venda. Essa lógica também está presente no contexto escolar, principalmente na formação de professores e no processo avaliativo das escolas básicas.

[...] na retórica construída pelas democracias neoliberal: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores; faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. (GENTILI; SILVA, 1996, p. 18).

Para Marx (2008), o sistema capitalista forja o discurso, a proposição de um emblema de igualdade e de liberdade, mas na realidade não há nem igualdade nem liberdade, pois o que há é uma classe opressora que detém o capital, explorando a classe trabalhadora, que possui apenas a força de trabalho. É sobre essa estrutura socioeconômica, centrada numa classe privilegiada, que se configura a política de formação de professores, que por sua vez também segue os padrões desse modo de produção, ou melhor, se articula no processo da dualidade.

[...] na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume, nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. (FRIGOTTO, 2003, p. 34).

Frigotto mostra que as escolas atuais trabalham em um modelo dual, celetista, que corrobora para a exclusão dos filhos dos trabalhadores, tática do capital para selecionar os seus dirigentes e os trabalhadores. Nesse contexto a relação é dual e os docentes devem também se preparar para adequar-se, nessas perspectivas em que a escola se apresenta. Como se observa, a formação dos professores se encontra numa estrutura socioeconômica de dualidade: de um lado, uma formação que atende aos currículos dos dirigentes da sociedade, no sentido de manter seus privilégios; de outro, formação voltada para a classe trabalhadora.

É nessa proposta de formação que as avaliações escolares se contrapõem aos ditames das agências nacionais e internacionais, priorizando formação articulada com a totalidade da dimensão humana, em que os sujeitos são considerados históricos, produtores de saberes a partir de sua realidade; Loch (2000) confirma que os docentes, ao entrarem na escola, já trazem um arcabouço de saberes:

Ao entrar na escola, já temos conhecimento, e um conhecimento que nos constitui, entranhado em nós mesmos, muitas vezes desprezado ou desconhecido pela escola. A qualidade da avaliação está no diálogo que estabelecemos com esse conhecimento prévio, cotidiano, e a partir dele constituímos novos saberes. (LOCH, 2000, p. 31).

Esses saberes constituídos nas relações históricas do trabalho do professor, ao integrar-se com os saberes formalizados na escola, proporcionam compreensão crítica da realidade social, ou seja, são formações construídas numa concepção de avaliação que considera os alunos como sujeitos históricos, capacitados para desenvolver saberes juntamente com os professores. A avaliação nessa perspectiva valoriza os saberes prévios oriundos da relação social dos alunos, articulados com os saberes investidos e desinvestidos dos professores, no sentido de construir novas concepções de escola, de avaliação e de sociedade: a sociedade emancipada. Assim, construir proposta de avaliação na perspectiva da emancipação humana requer a integração de saberes investidos e desinvestidos articulados com um projeto transformador; deve-se ter um compromisso social, democrático:

Compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos; valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem; priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando; valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender; utilização de processos dialógicos e participativos; objetivo de

melhorar o processo ensino-aprendizagem; objetivo de replanejar a ação educativa. (SAUL, 2015, p. 1309).

Essa concepção de avaliação requer uma gestão democrática escolar que envolva a diversidade humana, a comunidade nos planejamentos curriculares educativos, implementação de leis, programas, projetos, entre outros, a ser discutidos coletivamente. A gestão escolar deve ser pautada na descentralização, para que possa proporcionar ensino e aprendizagem significativa aos alunos. Nessa perspectiva é possível pensar uma avaliação que integre os saberes investidos dos professores e dos discentes com objetivo de chegar a uma avaliação emancipadora.

Para Saul (2015), a avaliação deve ser elaborada e estimulada para a valorização dos educandos como sujeitos históricos que produzem saberes, no sentido de desenvolver a criticidade, a autonomia na formação dos aprendizes. Uma avaliação que se pauta nos princípios da democracia, rumo à emancipação humana.

A avaliação do processo ensino aprendizagem, no marco da avaliação emancipatória:

tem função diagnóstica; favorece o autoconhecimento do educando; contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado; tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos; propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando; ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar; auxilia o professor a replanejar a sua ação; prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; enfatiza o processo e o resultado do aprendizado; • é participativa. (SAUL, 2008, p. 23).

Para Libâneo (2001), a formação docente deve superar a estrutura escolar do sistema vigente, buscando elementos que contribuam para a prática docente, que vislumbrem novas tecnologias, ferramentas para buscar uma educação renovada e atrativa, no sentido de formar o professor que supere a exigência do capital, renovando prática docente permanente, continuada, atrativa e emancipada.

Construir formação de professores pautados no compromisso socioeconômico e político da maioria requer mudanças também nas posturas de avaliação, que por sua vez deve ser compreendida como processo pedagógico que considere os saberes investidos e desinvestidos de professores e alunos num movimento dialético de construção.

Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, auto-conhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos. (LOCH, 2000, p. 31).

A avaliação, sob o olhar de Loch (2000), deve caminhar por uma nova ética que envolva a construção, a conscientização de todos os envolvidos no processo educativo. As categorias participar, construir, conscientizar, autocrítica, autoconhecimento, propiciando autonomia, envolvimento nas atividades, são características no rumo ao desenvolvimento integral de discentes; assim se constroem compromisso social e lutas na busca de emancipação humana. O discente tem também um saber que é social, cultural e político, construído fora do espaço escolar e no próprio espaço educativo que é a escola. “Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 1992, p. 45).

Esse aprendizado se torna a própria vida do educando, como menciona Mészáros (2005, p. 17), afirmando que a “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Se ela é nossa própria vida, ela deve acompanhar-nos diariamente e nós devemos possibilitar a nós mesmos essa construção do aprender.

Nessa perspectiva, compreende-se que a construção do conhecimento se dá na relação com o outro e no ambiente em que este está inserido, conforme Vygotsky (1984). Dessa forma, o ser humano vai aprendendo a se construir e ter conhecimento de sua própria realidade e do meio em que vive. Rodrigues (2012, p. 38) afirma que o conhecimento estaria ligado ao resultado de produção através da ciência, “resultado de produção científica, enquanto que o saber seria um modo de conhecer-saber menos rigoroso, mais relacionado à esfera da praticidade”.

Os professores almejam formação que transcenda a lógica do sistema vigente (VIZZOTO; NUNES, 2017), almejam que se diminuam as desigualdades sociais, que possam ensinar os seus alunos no sentido integral e duradouro, de forma que os sujeitos sejam entendidos como produtores de saberes. O professor mediador deve articular ciência e prática para poder ensinar na diversidade humana, na perspectiva da práxis – nas palavras de Araújo e

Rodrigues (2012, p. 9) –, formação que serve “a transformação do mundo (filosofia como guia da transformação humana radical)”.

A escola que integre a ciência e o saber investido é uma escola que forma a humanidade na transformação social, de modo que necessita materializar uma escola única que trate o ser humano como ser que produz saberes⁴, que age no mundo a partir de uma

⁴ A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos

sistematização de ideias, utilizando o trabalho no sentido de buscar meios de subsistência, ao mesmo tempo, como meio de se educar. Essa é a escola transformadora, que entende o sujeito, educando da escola básica, como produtor de sua própria práxis.

Uma escola que inclua, ou seja, que eduque todas as crianças e jovens, com qualidade, superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, precisa de condições para que, com base na análise e na valorização das práticas existentes que já apontam para formas de inclusão, se criem novas práticas: de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, formas coletivas, currículos interdisciplinares, uma escola rica de material e de experiências. Como espaço de formação contínua, e tantas outras. (LIBANEO; PIMENTA, 1999, p. 261).

Os professores com suas experiências precisam ser retrabalhados, valorizados e respeitados.

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e os currículos. Podendo até mesmo resolver pontos fracos ou omissos. (THOMPSON, 2002, p. 13).

A luta é por uma escola que agregue pessoas na diversidade⁵, que seja democrática, cujas hierarquias não prejudiquem o trabalho dos docentes, cujos processos desenvolvidos sejam de responsabilidade coletiva, que dê mais ênfase às inter-relações do que às tarefas, cujas decisões sejam tomadas coletivamente, de modo que todos tenham acesso e direito à mesma escola. Esses características foram observados nas falas dos entrevistados e reafirmados nos escritos de Libâneo et al. (2001), com vistas a que essa escola seja unitária: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Segundo Gohn, a “escola defendida por Gramsci deve contribuir para uma formação unitária, abrangendo a educação tradicional com forte conteúdo teórico, literário, filosófico e científico, porém voltada para o trabalho prático” (GOHN, 2012, p. 5).

A formação constitui o sujeito desde sua experiência com outros sujeitos, com a sociedade em geral. Os saberes investidos são construídos nas relações sociais entre meios culturais, ou melhor, nos diversos movimentos sociais, são construções que possibilitam a

diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 10).

⁵ Os direitos humanos são direitos inerentes a cada pessoa, quando considerada individualmente, e a todas as pessoas, nesse caso, consideradas socialmente (ALFONSIN, 2012, p. 224).

transformação: ao mesmo tempo em que os professores produzem suas práticas pedagógicas nesse processo, também aprendem.

Partimos do entendimento de que a formação é um processo que nos constitui, processo que se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante e que se desenvolve “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996), como bem define a lei maior da educação brasileira, a LDB promulgada em 1996. (SÁ; FARTES, 2010, p. 13).

A formação docente está articulada aos aspectos social e político, englobando toda a dimensão humana. A formação informal possibilita produção de saberes investidos. A formação formalizada também é construção que possibilita a compreensão de toda a dimensão de vida humana. São saberes investidos e desinvestidos, que se inter-relacionam no trabalho pedagógico do professor, principalmente no aspecto avaliativo.

2.4.3 O trabalho docente e a avaliação do ensino e aprendizagem

O trabalho docente é amplo na escola, é um trabalho que faz uso de si por si mesmo, e também seu corpo-si é utilizado por outros, dependendo da tarefa a ser executada. Sob o ponto de vista das prescrições, o trabalho do professor é definido e organizado por outras pessoas, que planejam as ações a ser executadas.

O trabalho do professor sob o ponto de vista das prescrições é definido e organizado por outras pessoas e obedece a uma hierarquia em nível nacional, estadual e municipal. Ou seja, é concebido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelos Programas Curriculares Nacionais, as diretrizes estaduais e, também, as diretrizes municipais da área de educação. (RODRIGUES, 2009, p. 33).

A LDB e o Programa Curricular Nacional estão entre as prescrições a ser seguidas e executadas na escola. O trabalho docente interage com um fluxo de vários acontecimentos cotidianamente no ambiente escolar. “O trabalho do professor interage com o fluxo dos acontecimentos na sala de aula e na escola e passa a ser analisado por um conjunto de atividades nem sempre visíveis ao público” (RODRIGUES, 2009, p. 30). São equivalentes a horas diárias de trabalho. Por exemplo: prepara o plano de ensino; organiza o material a ser trabalhado; analisa o conteúdo; faz o planejamento da aula; prepara e aplica as avaliações; e ainda corrige trabalhos de alunos a fim de identificar o aprendizado de crianças, fazendo isso com cada um dos alunos.

Historicamente, os programas de ensino, isto é, o que é prescrito em documentos normativos elaborados por órgãos reguladores do sistema de educação, são referências para o trabalho que o professor desenvolve na sala de aula. Baseado numa trama temporal, no início do ano letivo, ao assumir uma turma de alunos, o professor recebe o conteúdo programático para organizar o cronograma que pretende seguir durante o ano, visando cumprir o programa. Mesmo sem conhecer a turma, o professor antecipa o planejamento, o trabalho a ser desenvolvido, preparando cada uma de suas aulas, decidindo sobre o método a ser utilizado para desenvolver cada conteúdo e escolhendo o material didático que vai empregar como suporte, para realizar o seu trabalho de ensino. (RODRIGUES, 2009, p. 33).

É árduo o trabalho docente: as normas elaboradas por órgãos reguladores são as referências para o trabalho, a fim de que o professor desenvolva sua aula diariamente. O trabalho docente vai além da sua tarefa escolar e se estende aos quatros cantos da escola e da comunidade. Ele ainda leva tarefas da escola para realizar na sua residência, aumentando o uso de si por si mesmo, até no recanto aconchegante que é a sua casa.

O professor faz uso de si por si mesmo para compreender o assunto a ser socializado na sala de aula: antes de iniciar a aula, lê os assuntos, seleciona o que é mais importante a ser trabalhado e ainda cria deveres para que alunos realizem em sala. Essa maneira de fazer uso de si por si mesmo o ajuda a produzir saberes investidos no ambiente escolar (SCHWARTZ, 2010). Tratando da avaliação em si, o docente necessita entender que ela contribui com o processo do ensino e da aprendizagem de alunos, por isso a importância de saber como a avaliação surgiu.

A concepção de avaliação não é recente; desde o século XVII faz parte da prática do professor, conforme Perrenoud (2007, p. 1): “A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios, por volta do século XVII, e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”. Este autor faz uma crítica sobre a avaliação desde sua criação nos colégios régios do século XVII e afirma que, na atualidade, ela é indissociável do ensino com a obrigatoriedade da escola. O autor afirma que a avaliação escolar tem deixado registros nos processos formativos das escolas brasileiras, ora positiva, ora negativamente.

A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros. Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações. (PERRENOUD, 2007, p. 1).

As “avaliações das massas”, termo utilizado por Perrenoud, se estruturam como sequências de humilhações, de exclusão, de classificação, enquanto para a classe opressora

são o momento de construção, de formação, de libertação, de ócio. Perrenoud (2007) e Wachowicz (2002) destacam ainda que avaliação vem fortalecendo-se, cada vez mais celetista e dual, ou seja, uma concepção de avaliação inserida na luta de classes. Assim, a categoria avaliação, aqui, será considerada na perspectiva dialética, sendo compreendida não somente como processo pedagógico de alienação, mas também de construção de formação de sujeitos comprometidos com as situações reais, e importante campo de estudo.

As práticas avaliativas são muito antigas e, em seu cerne, já guiavam processos de seleção, classificação, hierarquização e regulação. Porém, é na modernidade, com o surgimento da indústria que elas assumem relevância crucial com o propósito de verificar os resultados das ações de formação ou capacitação com o objetivo de selecionar e classificar os trabalhadores e de produzir informação útil à racionalização da gestão (DIAS SOBRINHO, 2003). No campo educacional, a avaliação assume “lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15). (AMARO, 2017, p. 420).

As políticas de avaliação propostas pelo Estado, a partir dos currículos da escola básica, não proporcionam aos alunos contestação de sua realidade, de modo que são um modelo de avaliação proposto para classificá-los, silenciando-os ou dominando-os (WACHOWICZ, 2002). Assim, na perspectiva dessas políticas dominadoras, não há espaço para os alunos contestarem a realidade presente, assim como não há espaço, também, para os saberes construídos historicamente se manifestarem no processo avaliativo; negando uma avaliação por inteiro dos sujeitos no processo formativo, eles reproduzem as ideologias dominantes (SANTOS, 2010).

É perceptível na atualidade que o estudante parece desacreditar de suas potencialidades, colocando-se como sujeito que omite as várias responsabilidades que lhe são próprias da idade. Muitas vezes reproduz as ideologias midiáticas, deixando de lado a responsabilidade, os valores, a ética e o bem comum, tendo dificuldade de enfrentar seus próprios problemas. É nessa ordem estabelecida e globalizada que o aluno precisa perceber as ideologias do mercado, investindo na capacidade autorreflexiva natural de ser humano, para torná-lo consciente, crítico e emancipado, sujeito da educação, da avaliação e de si mesmo. (SANTOS, 2010, p. 302).

No trabalho, o professor realiza diariamente avaliações sobre o ensino e as aprendizagens dos alunos, e essa avaliação é baseada em prescrições estabelecidas e ordenadas pelo sistema capitalista, e também por decisão do próprio docente.

O trabalho dos professores, na perspectiva da avaliação, também não está ausente da lógica do trabalho abstrato, ou seja, a avaliação educacional, nessa perspectiva, segue o que já vem proposto, através dos livros didáticos, das normas estabelecidas nas escolas, das posturas

dos gestores, dos professores, entre outros. Nidelcoff (1978) classifica que há nesse embate três posturas de professores: o professor que aceita tudo como está sem mudar nada, conservando o padrão imposto pelo capital; o professor-policial⁶; e o professor-povo⁷.

Essas posturas de professores encontradas por Nidelcoff (1978) estão presentes na realidade escolar vigente. O professor que conserva o padrão imposto pelo capital é um trabalhador que não está preocupado com transformação social e política da sociedade. Aceita tudo como está, sem mudar nada, o que impossibilita o docente de pensar, planejar e preparar sua metodologia para fortalecimento do ensino e da aprendizagem.

O segundo, professor-policial, aceita o que está prescrito e nisso acredita. Ele não tem a iniciativa de superação, de criatividade, ele sempre mantém o que já existe e não se esforça em modificá-lo ou transformá-lo. Ele se aceita como professor e nada mais. Acredita que agindo seguindo as ordens das coisas é possível manter o equilíbrio. Essa atitude interfere na avaliação do ensino e aprendizagem, pois sua postura é apenas de executar as prescrições e atender às normas regidas pela escola e pelo sistema. Dessa maneira, a avaliação proposta aos alunos é apenas para medir a capacidade de aprendizagem de cada um.

E, por último, o professor-povo é um ser da práxis, aquele que acredita na transformação social, aquele que luta em prol de melhores condições de trabalho e de vida, de igualdade e de interesses sociais. É um trabalhador capaz de ajudar os alunos, a comunidade escolar como um todo. Acredita que é capaz de ajudar os alunos a pensar e libertar-se da opressão. Acredita que o povo pode, sim, mudar a sociedade. Ele não conserva a estrutura vigente, ele tenta sempre modificá-la (NIDELCOFF, 1978).

A postura que hoje as escolas mostram é uma postura de conservação social, estrutural, impregnada pela prescrição de como ensinar nos modelos capitalistas. Essa política, materializada na escola, reforça as ideologias do capital nos saberes dos professores, de modo que impulsiona as práticas dos professores para acompanhar as propostas do sistema (BARDIN, 1977; SCHWARTZ, 2010).

⁶ “Outros, que são a maioria, definem-se a si mesmo como professores e nada mais, professores-professores, afirmam que a escola é escola e a política é política. Querem perceber as implicações ideológicas e sociais de muitas das tarefas e ritos escolares. Com sua atitude aparentemente apolítica e sua postura acrítica, eles se convertem de fato em policiais-guardiões do regime social – sem sabê-lo e muitas vezes, sem querê-lo. Na medida em que não trabalham para mudar, ajudam aos que querem conservar [...] É aquele que compreende mal os significados sócio-políticos de nossas atitudes e nos convertemos em sustentadores da atual estrutura social” (NIDELCOFF, 1978, p. 20).

⁷ “Ele não acredita que sua missão seja difundir entre o povo os valores do opressor; ao contrário, acredita que o sentido de seu trabalho é ajudar o povo a se descobrir, a se expressar, a se liberar. Quer construir a escola do povo, a partir do povo. Ou seja: professor-povo é aquele que quer contribuir através de seu trabalho para a criação de homens novos e para a edificação de uma sociedade também nova, onde se dê primazia aos despossuídos e onde o povo se torne protagonista. Ele será um professor para modificar, não para conservar” (NIDELCOFF, 1978, p. 20).

A escola, sendo uma instituição ancorada nos segmentos do Estado, por sua vez atende aos ditames das relações de produção do sistema vigente; logo, há presença de saberes investidos de professores, que se articulam com a lógica do sistema. Para Arroyo (2011), são saberes ignorados, desprestigiados, porque não atendem aos anseios da comunidade escolar, que requer uma escola compromissada, valorizando os seus objetivos e colaborando para exercer seus direitos, e também que pense o futuro dessa sociedade como projeção de uma nova sociedade.

A escola para massas, segundo Nidelcoff (1978, p. 19), está sendo desenvolvida e organizada pelos professores, porque eles passam a maior parte do tempo com os alunos, ensinando-os com seu modo de ser, de agir, de falar, de pensar, de trabalhar, na contramão das escolas criadas pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares. Em outros termos: os professores estão trabalhando para transformar ou conservar a sociedade como se encontra hoje, conforme Nidelcoff (1978).

A comunidade escolar, principalmente os alunos, espera que seus professores desenvolvam trabalhos pedagógicos que possibilitem compreender o mundo que os cerca, que facilitem, incentivem e medeiem o aprendizado, por isso, os alunos esperam que seus professores ensinem os códigos necessários para analisar a realidade vigente. Assim, saber ler e escrever depende também de uma escola que esteja comprometida com a aprendizagem pautada nos princípios humanos, com um currículo adequado para que os professores deem conta de formar alunos que pensem para além desse sistema de produção vigente.

Uma das dificuldades dos professores está em atender ao currículo imposto na escola, sem a interação deles na construção, ou seja, normatização construída pelo sistema que chega às escolas com princípios mercadológicos; essa concepção dificulta o trabalho dos professores, de modo que os saberes impostos na escola não estão articulados com os saberes investidos e desinvestidos dos professores. Isso dificulta aos professores apresentar propostas pedagógicas nas condições adequadas dos alunos, de modo que numa sala de aula há alunos que aprendem com facilidade, enquanto outros têm mais dificuldade para aprender; compreendemos que os alunos de pais instruídos, que conhecem os códigos do sistema, possuem facilidade na aprendizagem, já para outros sem essa oportunidade a dificuldade é maior.

É natural e inevitável que ocorram entre os sujeitos de uma mesma turma ritmos diferenciados de aprendizagem. Constituem-se, inclusive, como propósitos dos movimentos sociais que tais diferenças sejam respeitadas e que sejam construídas estratégias pedagógicas para lidarem de forma justa com tal situação. No entanto,

tais diferenças estão sendo ampliadas no contexto apresentado. (VIEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 39).

Que a educação é uma fonte da liberdade não há dúvida, porém ela necessita estar articulada com os anseios da comunidade escolar, que almeja um ensino promissor aos seus filhos, ensino que desenvolva senso crítico e transformador nos educandos e educandas; ou melhor, a escola necessita de um ensino que considere o aluno como produtor de saberes e capaz de aprender integralmente. Considerar esses anseios dos alunos é considerar uma escola educativa a serviço das massas, do povo, da emancipação, é utilizar o saber que esse povo produz na experiência de suas relações, de maneira que ele tem que ser considerado no momento em que o professor estiver ensinando.

Esse saber, produto das experiências, deve ser trabalhado a partir da realidade do discente e ter como base o trabalho como princípio fundamental da formação humana; deve ser integrado à realidade social. Assim, a formação docente interfere no aprendizado dos alunos, por isso as práticas desse profissional não podem ausentar-se de construir saberes que possibilitem superação das ideologias da reprodução capitalista.

O trabalho é a mediação fundamental da produção da existência, enquanto as condições para produzi-la estão nas forças produtivas e nas relações sociais de produção. Portanto, o homem se produz na dialética trabalho/interação social, ou, em outras palavras, na dialética trabalho/ socialização, unificados por Marx como a prática social. Situada a nossa reflexão no modo de produção capitalista, interessamos aqui discutir a produção de identidades sociais voltadas não para a reprodução dessas relações, mas para a sua superação. (RAMOS, 2010, p. 87).

Assim, a relação trabalho-escola-realidade é uma necessidade urgente para uma completa formação dos sujeitos, pois essa integração é a forma de se ter um ensino transformador entre ensino e educação (PISTRAK, 2000). Nesse sentido, compreende-se o sucesso da aprendizagem que se estabelece por uma “práxis” pedagógica que leve em consideração a criança, com características e ritmos próprios, os quais devem ser considerados no momento das atividades e do ensino, contribuindo para a vida afetiva, pela satisfação encontrada nas atividades e pelo alívio de tensões que permitem um clima de satisfação para o aluno, assim como encorajam o desenvolvimento intelectual por meio de exercício da atenção e da imaginação, pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos, proporcionando estímulo imaginativo.

Este processo de construção do conhecimento representa também a adoção de uma postura por parte do educador, comprometido com a educação da criança no contexto de uma compreensão crítica e reflexiva da sua prática pedagógica. Nesse contexto, compreende-se

que o professor, e juntamente com ele os alunos, são capazes de construir seus próprios conhecimentos, como ser criativos e autônomos, como sujeitos produtores de saberes, que devem ser valorizados, mediados; mas isso deve acontecer de uma maneira adequada, de modo que esse aprendizado não interfira nos saberes construídos pelos alunos nos contextos de suas realidades.

As formações e os saberes dos professores, que são construídos nas relações com o trabalho, deveriam ser considerados como princípio educativo, reconhecido pela comunidade escolar como um todo. Porém, o que se observa são interesses unilaterais presentes nas práticas pedagógicas dos professores, configurando-se como luta de classes (TONET, 2012).

É luta de classes no sentido de que os professores se constituem como auxiliares da classe dominante, concordando com a expropriação dos trabalhadores, para assim obterem um salário pelo seu serviço, mas contrapondo-se ou entrando em contradição frente ao montante do salário, constituindo-se assim como classe também revolucionária (LESSA, 2012; TONET, 2012). Nestas bases, entende-se que, ao mesmo tempo que os docentes auxiliam a classe dominante, eles (professores) estão inseridos em um processo histórico e partilham identidades e interesses entre si. Esse interesse se diferencia da outra classe (a burguesa):

A classe social como conceito histórico é inseparável da análise do processo de formação histórica de classe, que abrange as condições e o processo de luta de classes, uma vez que, em realidade, luta de classes é um conceito prévio assim como muito mais universal. Para expressar claramente: as classes não existem como entidades separadas, que olham ao redor, encontram uma classe inimiga e começam logo a lutar. Pelo contrário, as pessoas se encontram em sua sociedade estruturada em modos determinados (crucialmente, porém não exclusivamente, em relações de produção), experimentam a exploração (ou a necessidade de se manter o poder sobre os explorados), identificam pontos de interesse antagônicos, começam a lutar por estas questões e no processo de luta se descobrem como classe, e chegam a conhecer esse descobrimento como consciência de classe. A classe e a consciência de classe são sempre as últimas, não as primeiras, fases do processo histórico real (THOMPSON, 1979, p. 37). (COSTA, 2013, p. 3).

A luta de classes na vida dos docentes se enraíza a partir da família, que os ensina a viver bem, ter uma vida digna um bom salário, um bom emprego; assim, em algum grau da vida este docente vem a ter uma consciência de classe burguesa. E por algum período da vida docente ele vai conscientizando-se de que a vida burguesa tem suas limitações, e, para o docente, viver como os burgueses vivem é uma farsa. É nesse ínterim que a consciência de classe é observada na experiência dos docentes, quando eles saem a procura da formação formalizada e lutam pela valorização da experiência cotidiana e profissional, buscando a melhor forma de se formarem e garantirem seus direitos, além de produzirem um arcabouço

plural de saberes que os ajudam a pensar uma nova forma de viver e conviver socialmente como classe em si e para si. Esses saberes os fazem compreender que precisam utilizar os saberes desinvestidos e saberes investidos para solucionar situações cotidianas, situações opressoras, e transformar o processo avaliativo.

É necessário mostrar que o docente construiu saber ao longo de sua profissão, sendo capaz de apresentar uma proposta de avaliação, e esse saber também está articulado com as normas que antecedem suas atividades. Um currículo que apenas reproduz o que já está programado: “Atualmente, nos meios de trabalho, regulados pelas normas técnicas, econômicas, gestoras, jurídicas, toda situação de trabalho é sempre em parte a aplicação de normas antecedentes” (SCHWARTZ, 2010, p. 42).

Toda situação de trabalho no sistema vigente é regulada por normas; os processos de ensino de avaliação também são elaborados por normas que regulam o trabalho docente.

Schwartz (2010, p. 42), fazendo um histórico do trabalho no taylorismo, mostra que “tudo teria sido pensado pelos outros, antes que os executantes agissem: aliás, a eles não é permitido agir, eles executam”. Nessa situação de trabalho, o trabalhador não tem condições de pensar, de imaginar, de organizar, de projetar, de delimitar, somente de executar como uma máquina, um robô; mas essa maneira de viver o faz lutar por melhores condições de trabalho, de vida e de uma formação que lhe possibilite pensar além dessa ação.

Nessas análises, a busca pela transformação é fazer com que o sujeito tenha a capacidade de modificar o que para ele vem prescrito, e que normatize a partir de suas projeções, planejamentos, organizações, uma vez que as formações deveriam proporcionar essas condições aos formandos, aos trabalhadores, de se verem como sujeitos da história e na história. Renormatizar é criar e recriar possibilidades de modificar aquilo que vem prescrito, pronto e acabado.

Essa situação prescritiva em que o trabalho se torna mecânico e separa o pensar do fazer, ou seja, limita o poder intelectual do ser humano, descaracteriza o homem como sujeito do saber e do pensar. O trabalho, nesse sentido, se divide em manual e intelectual.

2.5 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO COMO ALIENAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O trabalho, para Marx (2010), ao mesmo tempo em que afirma, também nega as ações humanas, ou seja, o trabalho na perspectiva do capital aliena o trabalhador, o sujeito não se conhece como produtor de saberes, de história, o produto do trabalho não pertence a quem o

produz. O sentido de negação do homem por si e pelo produto de seu trabalho está no que Marx chama de “alienação”.

O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 429).

O trabalhador se aliena a partir do momento em que desenvolve sua atividade, utilizando sua força de trabalho; ao desenvolver sua atividade, é pago um salário ao trabalhador pelo produto gerado pelo seu trabalho. Assim, torna-se escravo de seu próprio trabalho, alienando-se. Este não se vê como sujeito humano, não se percebe como produtor e construtor de saberes, mas como produto do trabalho, uma mercadoria como outra qualquer.

Nessa perspectiva, o trabalho docente se torna alienado/estranhado pelo fato de que o capitalista tem o controle sobre o processo de trabalho docente (BRAVERMAN, 1978). O docente realiza uma tarefa sob as ordens capitalistas, sob a inspeção da gestão escolar, sob as prescrições curriculares, e por outro lado os seus salários são decididos pela ordenação do sistema; sendo esta uma das premissas do sistema taylorista, ele não tem um salário igual a todos os bens produzidos.

Outra premissa do taylorismo é a do homem econômico, que afirma que o único fator motivador para o trabalhador realizar o seu trabalho de maneira mais dedicada é vinculando o seu pagamento à sua produtividade, sendo estabelecidas metas a serem cumpridas. A visão de Taylor era de que por meio de pagamentos o trabalhador se sentiria estimulado a trabalhar mais, cooperando com a empresa para a obtenção de lucros, o que reverteria para o bem de todos. O trabalhador ideal era aquele que executava as tarefas da maneira planejada pela administração, sem questionar e da maneira mais eficiente possível. (RAZZA et al., 2010, p. 42).

Os saberes escolares dos professores são também produzidos na lógica da ideologia dominante, são materializados através dos currículos escolares, nos livros didáticos, nas orientações da gestão escolar, nas posturas dos professores, dos pais e da comunidade escolar. São transmitidos ainda por meio das normas escolares, dos programas escolares, dos projetos de diversas naturezas, nos planejamentos das aulas; enfim, a escola é uma instituição de produção de saberes que não está ausente da inserção das ideologias da classe privilegiada. Podemos citar, como exemplo, o direcionamento presente na Constituição Federal, no artigo

205, quando destaca o que se espera dos alunos: “pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para Cunha (2013, p. 25), “nenhum pensamento educacional que se preze pode estar alheio às formas e aos processos de produção e reprodução da vida pelo trabalho e aos elementos materiais da formação humana”. O que se tem observado nas legislações brasileiras, como a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, é uma educação que atende aos ditames das estruturas mercadológicas, transformando a educação na disputa ideológica em prol do capital, de modo que a “educação é vista como parte da disputa pela direção ideológica da sociedade” (GOHN, 2012, p. 5).

A avaliação no sistema capitalista está voltada para medir capacidades humanas, avaliar programas e políticas públicas nos moldes mercadológicos. As aprendizagens dos educandos estão articuladas aos saberes ancorados nos interesses da classe burguesa.

Nessa perspectiva, para reduzir a pobreza são necessárias novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem da educação básica, como se a pobreza viesse exclusivamente da falta de conhecimento escolar. A concepção de avaliação no sistema vigente, além de excluir os discentes, também mensura a capacidade dos saberes dos professores, dos programas educacionais, entre outros elementos que compõem a escola.

A avaliação da educação deve ser entendida em sentido amplo. Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino, mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo. Remete a noções como o direito à educação, equidade, eficiência, qualidade, aplicação global de recursos e depende, em grande parte, dos poderes públicos. (DELORS, 1996, p. 170).

O relatório para a Unesco deixa claro que o objetivo é avaliar a oferta educativa e os métodos de ensino, assim como os “os financiamentos, gestão, orientação geral” (DELORS, 1996, p. 170). Além de avaliar os programas, avaliam-se também os sujeitos envolvidos nos programas, ou seja, todos são avaliados. A educação é um dos alvos que mais são avaliados diariamente, e a avaliação avalia a educação, a escola e os discentes. “O que é necessário é desencadear um dispositivo de avaliação objetivo e público de modo a apreender a situação do sistema educativo, assim como o seu impacto no resto da sociedade” (DELORS, 1996, p. 171).

Dessa avaliação, dependem o sucesso e insucesso das estruturas, sejam educacionais, humanas, de saúde, desenvolvidas e mantidas, organizadas por homens e mulheres. A

equidade, a qualidade e eficiência educativa, para se perpetuar, devem estar nas mãos de excelentes gestores, planejadores. Saber se o responsável é um bom gestor: este dever está em plena avaliação. Assim como para saber se estamos formando bons alunos, estes também devem ser plenamente avaliados.

No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – preveem taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Para o Banco Mundial, o importante é saber se o discente adquiriu competência para o trabalho, adaptação às novas tecnologias, aumentando a produtividade das empresas. O conhecimento e as qualificações humanas, para o Banco Mundial, são o meio de ter uma família instruída, que participe da vida cívica, cujo “Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Para a Unesco, a avaliação é mais complexa, pois abrange o todo. Nessa perspectiva, o professor e a escola também devem ser avaliados.

Quando pensamos em avaliação, estamos falando de algo muito mais completo que uma prova. A avaliação deve ser um processo, ou seja, deve acontecer durante todo o ano, em vários momentos e de diversas formas. Os alunos podem ser avaliados, por exemplo, por um trabalho em grupo, pela observação de seu comportamento e de sua participação na sala de aula, por exercícios e tarefas de casa. (UNESCO, 2004, p. 27).

Os indicadores da Unesco (2004) afirmam que a avaliação educacional deve ser um processo contínuo, diário que vai avaliar o aluno em todos os momentos e de diversas formas. Essas formas incluem trabalho em grupo, individual, comportamentos, aprendizagens e tarefas de casa. Essa proposta de avaliação do todo escolar está meramente voltada para fortalecimento, crescimento e o sucesso da escola como promotora da qualidade educacional, e que Saul (1980) classifica como “domesticadora”:

A avaliação educacional, nesse sentido, serve aos propósitos de uma educação “domesticadora”, na qual os educandos assumem uma atitude passiva frente a conhecimentos prontos, que lhes são transferidos, ou depositados, como numa ação “bancária”, sem a intenção e possibilidade de criação de conhecimentos significativos que sirvam aos propósitos de uma leitura crítica da realidade, com perspectivas de transformá-la. (SAUL, 2015, p. 1303).

Essa proposta pedagógica de escola prepara os alunos para o mercado de trabalho, com posturas consumistas (SILVA, 1996). E a avaliação, nessa proposta, tende a ser excludente, classificatória e celetista, fortalecendo sempre o melhor, o disciplinado, o organizado nos moldes do sistema.

Mészáros (2002) afirma que a educação é uma “mercadoria” (valor de uso e de troca), e a escola reproduz essa ideologia, logo a escola se torna aparelho ideológico do Estado, reproduzindo a ideologia da classe dominante, constituindo-se burocrática, funcionalista, aproximando-se da organização empresarial, pautada nas normas, conceitos como qualidade, competência e eficiência; nessa concepção, as formas de avaliação também seguem os padrões instituídos pelo sistema.

É nessa concepção que as políticas educacionais brasileiras, principalmente avaliativas, vêm pautando-se, atendendo às “receitas” de gestão desenvolvidas nas instituições empresariais, como a taylorista, em que a escola se tem espelhado muito. A escola tem um planejamento instituído pela nova reorganização do trabalho, para formar mão de obra qualificada para o trabalho. “A escola não apenas deve estar subordinada aos objetivos econômicos do capital, mas deve, além disso, estar organizada de acordo com a forma de organização capitalista do trabalho predominante no momento. Duplo mandato, dupla correspondência” (SILVA, 1996, p. 172).

A melhor literatura sobre educação dos últimos anos vem insistindo nos aspectos de controle, discriminação, exclusão e normalização nos quais a pedagogia e o currículo estão desenvolvidos. A escola, através sobretudo de seus procedimentos de avaliação, tende a instituir determinadas identidades como norma e essa norma é frequentemente o homem (não a mulher), branco, de classe média. [...] essa norma está frequentemente escondida em procedimento pedagógicos e de avaliação, isto é, ela está, na maioria das vezes, escondida e invisível. Mas o fato é que a pedagogia, o currículo e a avaliação estão implicados num processo de normalização de padronização, de prescrever o que é certo e, portanto, de prescrever o que institui um desvio em relação a esse padrão. (SILVA, 1996, p. 183).

Para Silva (1996), as avaliações a serviço do capital tendem a instituir as identidades de homens e mulheres brancos, ou seja, a educação, na lógica da classe burguesa, tem cor, raça, identidade, está direcionada para a classe detentora do poder material, privilegiada. Educação de qualidade, nessa concepção, está ancorada nos princípios neoliberais.

O projeto educativo neoliberal está sob a perspectiva dos interesses empresariais e gerenciais “(GQT)” (SILVA, 1976, p. 170). Nos moldes do neoliberalismo, o projeto democrático escolar se ancora na padronização, na normatização, proporcionando discriminação, exclusão. Para Silva (1996), o “Projeto educacional da nova direita e a retórica

da qualidade total” confirmam que o sistema do capital defende a colonização da educação aos interesses empresariais e gerenciais em que se atende pela Gerência da Qualidade Total (GQT). O GQT é uma tecnologia moral e se estrutura pela ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa, além de uma visão técnica do trabalho; trata-se de um dispositivo que está sob controle, “autocontrole, regulação e auto regulação” do Estado (SILVA, 1976, p. 170).

A estratégia do neoliberalismo é ser rígida com o trabalho e a profissão docente. Essa rigidez controlada pelo Estado como o da (GQT) entende o trabalho docente deficiente improdutivo aos interesses do mercado consumidor; por isso visam a disciplinar os docentes, pois, para os capitalistas, o trabalho docente é “ineficiente, ocioso e resistente a inovações” (SILVA, 1976, p. 184).

Professores eficientes, competentes, ganham prêmios por seu mérito. Com isso o professor é obrigado a passar mais tempo na escola, preparando alunos para serem bons consumidores, bons trabalhadores. Para saber se os professores estão mesmo fazendo o seu papel ou estão disciplinados, é necessária a submissão dos alunos aos testes padronizados, às avaliações.

A LDB (1996), por exemplo, dita uma das finalidades do ensino: “o pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia [...] e dos valores que se fundamentam a sociedade” (BRASIL, 1996, art. 35). Os sujeitos não se tornam emancipados, pois a LDB é uma arma reprodutora hegemônica a serviço do capital.

As ações práticas que não emancipam são aquelas que colaboram cada vez mais com uma sociedade desigual, com uma educação dual para os ricos e para os pobres, ou ainda, o não direito dos indivíduos a serem libertos, igualitários e com direitos desiguais frente às propriedades. Marx (2006) diz que os direitos básicos do homem para se emancipar humanamente são: ser liberto de toda forma de opressão; viver na igualdade; e por fim ter os mesmos direitos à propriedade e à produção econômica.

Assim, a concepção de escola também requer uma concepção de avaliação, em que os sujeitos não estão emancipando-se devido a viverem em uma sociedade desigual, estudarem em escolas duais, terem seus direitos forjados nas mãos do Estado, que determina os critérios de aprovação.

O Estado determina o quê e o como será aprendido pelos alunos; o Estado determina os critérios de aprovação; o Estado determina quais necessidades na escola serão atendidas e quais não serão. Para facilitar o controle dos alunos pelos burocratas e

professores, o espaço escolar é pensado para ser o mais aberto ao olhar do vigilante. O professor ocupa a frente da sala de aula, frente particularizada pela presença da porta de entrada e saída. Com seu olhar ele abarca todo o ambiente. (LESSA, 2012, p. 38).

A busca por resultados nesse padrão de ensino desqualifica o real papel da escola e da formação de professores de fazer com que alunos aprendam a ler e escrever; ou seja, deixa de lado o real potencial educativo da criatividade. Por outro lado, Mészáros (2002) propõe uma educação como dimensão social humana em que esta seja organizada, planejada e sistematizada, socializada, livre do sistema do capital, em que sujeitos sejam formados por inteiro em uma perspectiva da emancipação humana.

Emancipação humana é “o domínio consciente do homem sobre o seu processo de autoconstrução” (TONET, 2010, p. 29). O domínio consciente do homem sobre o seu processo de autoconstrução significa que o homem deve ser consciente de sua própria ação e também da sua produção humana, como diz Lukács (2003), ou seja, a partir do momento em que homens e mulheres tiverem consciência de sua produção humana como sujeitos históricos construtores de saberes, poderão também transformar a realidade, assim o mundo se tornará emancipado. Para formar sujeitos emancipados não podemos deixar de lado as experiências sociais e culturais humanas; a conscientização humana necessita ser intensificada por meio do trabalho e educação dos próprios professores.

É possível afirmar que a formação da consciência revolucionária não passa necessariamente pela educação formal instituída pela burguesia, senão pela luta concreta desenvolvida pelo proletariado ao longo de sua história. O processo de constituição de sua consciência em si emergiu do próprio desenvolvimento do capital. Isso não implica que a apropriação do que de mais elevado produziu a humanidade no âmbito científico não seja fundamental. (SANTOS NETO, 2014, p. 41).

As experiências sociais, para Thompson (1981), também são um dos caminhos propícios à transformação do sujeito; se é tirado o direito de conscientização humana e de ensino e aprendizagem dos sujeitos trabalhadores, esse processo se torna inviável e não garante uma formação plena do sujeito.

Assim, pensar na avaliação do/no ensino e aprendizagem como formação humana, como proposta emancipadora, é pensar também em uma nova proposta de educação, de escola, a Escola Unitária, baseada em Gramsci e Pistrak (2011), para novos sujeitos, sendo necessário investir e ressignificar os projetos de formação para os professores, o que essa formação deve assegurar, pois há uma necessidade formativa que cada docente tem, de modo que precisa ser reelaborada e elaborada com o apoio de intervenção e interferência docente,

pois cada região e cada escola é diferente em termos culturais: “A escola defendida por Gramsci deve contribuir para uma formação unitária, abrangendo a educação tradicional com forte conteúdo teórico, literário, filosófico e científico, porém voltada para o trabalho prático” (GOHN, 2012, p. 5).

Marx (2010b, p. 16) defende que os males sociais “tem como consequência a identificação da própria burguesia como responsável pelos males sociais”, e que os defeitos de nossa existência tenham a raiz no princípio da vida. Para ele o remédio para solucionar os problemas sociais não é fazendo reformas ou mudando estratégias e sim uma revolução no sentido de uma nova forma de Estado.

Essa nova forma de Estado exclui todas as classes, liberta toda sociedade e põe o fundamento principal na categoria da totalidade – que considera como pedra angular – e na revolução social, no sentido de superar os males sociais. A perspectiva de conquistar esse novo Estado é continuar e lutar em defesa da liberdade da sociedade em relação aos males sociais, em que se culpam os próprios sujeitos pelos seus insucessos. Essa conquista se dará por intermédio de defender nossos ideais, de contribuir intensamente com movimentos sociais, com a formação da sociedade em geral e, principalmente, com quem forma essa sociedade, os professores. Assim, construir proposta de avaliação na perspectiva da emancipadora requer:

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. (SAUL, 2008, p. 21).

A proposta de avaliação emancipatória requer que professores avaliem seus discentes e seu próprio saber como produtos de relações históricas, de formação humana, de processos do ensino e aprendizagens em uma perspectiva transformadora.

A avaliação desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e pode ser um instrumento de controle, de regulação ou de emancipação, dependendo da forma como será planejada, aplicada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações que possibilitem a aquisição de conhecimentos e exercício da democracia. (COCCO; SUDBRACK, 2012, p. 2).

A avaliação na perspectiva de formação humana é necessária e colabora para os avanços em termos de ensino e de aprendizagem de alunos e alunas da educação básica, e a formação do professor, relacionada com a dimensão avaliação, se torna importante a partir do momento em que esse professor conheça outros métodos de como ensinar, avaliar, além de compreender sua própria subjetividade, no sentido de valorizar os saberes investidos e desinvestidos dos professores, construídos ao longo do processo histórico.

2.6 INTEGRAR E NÃO INTEGRAR OS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NAS ATIVIDADES AVALIATIVAS

O termo *Integração*, ao mesmo tempo em que se integra na ótica emancipatória, também se integra em termos de saberes investidos e desinvestidos nas perspectivas não emancipatórias, ao mesmo tempo em que a integração de saberes investidos e desinvestidos em avaliação se volta para a questão de qual tipo de sociedade queremos para que continue a integração de saberes investidos e desinvestidos na avaliação. É para a sociedade que se inclui ou que exclui a diversidade humana.

2.6.1 Processos de integração na avaliação

Nesta seção, integração caminha à luz de completude, de integridade, de educar na totalidade social. Nesta perspectiva, integrar corresponde ao trabalho docente numa relação de avaliação que trate os discentes como produtores de saberes.

Pensar em uma avaliação para discentes da educação básica nas perspectivas emancipatórias requer que a formação se integre aos saberes oriundos da educação formal e informal de professores do PARFOR, hoje egressos do Curso de Pedagogia, visando à transformação da educação e dos discentes. “O sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 3).

Ramos nos mostra que, no sentido filosófico, integrar é ter uma formação humana com base em toda a dimensão da vida no processo formativo: “É viver o educando por inteiro, formar este como sujeito histórico. [...] Queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação [...] em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Saberes investidos e desinvestidos integrados aos processos de avaliação requerem um compromisso do professor com a forma como ele vai avaliar, uma responsabilidade diária com modos como faz sua metodologia de avaliação.

Avaliar também visa à sociedade que se pretende ter ou formar. Integrar saberes investidos e desinvestidos em avaliação como objetivos de transformação é também visar “a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos” (RAMOS, 2008, p. 1).

2.6.2 Processos de não integração na avaliação

A não integração conceituada nesta investigação é a maneira que professores da educação básica egressos dos PARFOR têm de cumprir seu papel enquanto professores da escola básica intermediados pelas normas exigidas pelo sistema vigente, avaliando o saber que os alunos produziram ou não, diariamente na sala de aula, sendo que as avaliações vão ao encontro das normas, das ordens ou se contrapõem a essas normas.

Para discutirmos a aceitabilidade por professores das normas das prescrições voltadas para a escola básica, mais especificamente a interligação destas na avaliação, é necessário entendermos o significado do termo *integração*.

A idéia de integrar e a educação – A idéia de integrar, integração, é muito sedutora. Significa juntar-se, inteirar-se, completar-se e outros significados afins - mas tem também derivados menos atraentes como integrismo, no sentido de adequação total a um sistema, ou integralismo, aplicação total de uma doutrina política com a história política que conhecemos. (CIAVATTA, 2011, p. 5).

Ciavatta nos mostra que *integração* significa “juntar-se”, “inteirar-se”, e ainda tem termos afins, como *integrismo*, segundo a autora relata, com um sentido de adequação total a um sistema. “O termo integral participa de um e de outro movimento da sociedade através daqueles que têm o poder de gerar novos fatos ou de gerar novos discursos” (CIAVATTA, 2005, p. 83). O termo apropriado de integração utilizado nessa investigação é o termo de integração, como *integrismo*.

Etimologicamente, provém de integrar, tornar íntegro, tornar inteiro. A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Neste texto, remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2011, p. 6).

O trabalho docente está imerso nos conceitos, nas normas, nas diretrizes, nos currículos, que normatizam as atividades que os docentes realizaram nas instituições

escolares. Dessa forma, os docentes são obrigados a seguir “ordens”, normas, em seu trabalho como professores; essa obrigação, imposição, conceituaremos como integração ou integrismo.

Integração é o conjunto de processos de constituição de uma sociedade a partir da combinação das suas componentes, sejam elas pessoas, organizações ou instituições. Na modernidade, a questão da integração tem particular relevância devido aos processos de individualização e de diferenciação, os quais se traduzem num aumento daquelas componentes. (PIRES, 2012, p. 55).

Integrar é aceitar as prescrições sem normatizar nada, acatar as ordens. Ou seja, aceitar por inteiro o planejamento, o currículo, as diretrizes estipuladas para o trabalho docente. Dessa maneira, o trabalho realizado no chão da escola está sujeito a concordar efetivamente com os modelos padronizados da vida escolar e social.

Integrar significa, em português corrente, “tornar inteiro”. Em sociologia, o termo integração é usado com um sentido semelhante para designar o conjunto de processos de constituição de uma sociedade a partir da combinação das suas componentes, sejam elas pessoas, organizações ou instituições. Essa combinação nunca está concluída, podendo qualquer sociedade colapsar por separação das partes que a constituem. Daí a referência à integração como problema. (PIRES, 2012, p. 56).

O processo de integração de normas na avaliação é consubstanciado pelo sistema capitalista. As avaliações vêm projetadas para avaliar como processo atributivo de nota. Nesse sentido, a avaliação se prende ao sistema com intuito de obter um resultado a partir da atribuição de notas.

Integrar saberes em avaliação é atender aos ditames da política neoliberal, é aceitar fielmente uma pedagogia conservadora, a vida do trabalhador é monitorada e influenciada por essa política. “As concepções que regem as ações de todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação, sejam elas alunos, família ou profissionais da educação são direta e indiretamente influenciadas pela sociedade capitalista na qual se vive” (PASSOS, 2001, p. 3). As ações feitas pelos docentes estão sob os domínios conservadores, em que tudo o que acontece no espaço e na vida dos profissionais é projetado aos interesses dominantes.

Essa dominação do trabalho docente se deu no final do século XIX, com a crise do capitalismo, pela falta de demanda de produtos industrializados e as grandes tensões dos trabalhadores, que se organizaram em sindicatos para exigir melhores condições de trabalho salariais; nesse ínterim, houve uma grande posse de investimentos em tecnologias de ponta e o aperfeiçoamento do modelo de produção. A produção baseada no modelo taylorista/fordista baseava-se na organização padronizada, na produção em série e na fragmentação do processo

de produção. Esse novo padrão produtivo também passou a controlar a maneira de pensar do trabalhador, contribuindo fortemente para a alienação do trabalhador. Isso acontece porque os economistas burgueses, como diz Braverman (2012), desprezam o ponto de vista do trabalhador, que não lhes interessa.

Essas práticas estão fortemente presentes no modelo de avaliação encontrado nas escolas hoje, mesmo tendo a sociedade passado pelo modelo de produção flexível (toyotismo), ao final do século XX. Quando a escola assume um processo de avaliação que atribui uma nota ou cômputo de pontos acumulativos, como se a avaliação fosse um processo isolado de todo caminho percorrido pelo aluno na construção do conhecimento. Esse aluno assume a postura do "operário executor passivo", ou seja, aquele que tudo realiza sem questionar. (PASSOS, 2001, p. 3).

Os alunos nesse processo são operários executores passivos que realizam suas tarefas sem questionar, sem perguntar e sem saber para que servem o ensino e a avaliação. Essa postura do aluno é reflexo da postura do professor, que integra seus saberes a modelos de avaliação positivistas e tecnicistas em que se dá ênfase às avaliações com a intensão de obter uma nota para a caderneta e para a classificação do desempenho escolar do aluno, através de testes e provas com resultados quantitativos e numéricos.

Para esse tipo de avaliação o que interessa não é o trabalho, é o produto obtido através dos testes aplicados aos discentes; sua aprendizagem é o que menos interessa. Por esse motivo é que o ensino é baseado na memorização de conteúdo. Nesse sentido, o termo *integrismo* se confunde com o termo *integrar*, e nesse aspecto o trabalho docente se integra aos projetos educacionais capitalistas, que mantêm o trabalho docente na escola básica como valor de troca para o aumento do capital. A sociedade pretendida por esse processo é uma sociedade excludente, ele visa a uma sociedade que exclui, que discrimina os sujeitos, que exclui a diversidade, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos.

2.7 INDICADORES AVALIATIVOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO

Para analisar o processo avaliativo articulado com os saberes investidos e desinvestidos dos professores, alunos egressos do PARFOR/Pedagogia, faz-se necessário apresentar alguns indicadores que proporcionaram compreender a avaliação na concepção da emancipação.

Entende-se por indicadores “parâmetros ou valores derivados de parâmetros que geram informações sobre um determinado assunto ou uma área em estudo, de tal forma que seu significado seja facilmente apreendido” (PEGORETTI, 2005, p. 41).

Nas análises sobre os indicadores da qualidade do ensino fundamental, compreende-se por indicadores sinais que sinalizam a realidade de um determinado fenômeno educativo.

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores, tais como febre, dor, desânimo etc. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como elementos indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores possibilita-nos constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando, a taxa de juros mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando etc.). Neste contexto, os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a um importante elemento de sua realidade: o das dimensões. (BRASIL, 2013, p. 5).

Os indicadores são referências fundamentais para extrair informações o mais próximo possível da realidade de um determinado objeto; indicam as reais situações de uma problemática, possibilitando analisar a situação com mais segurança, pois os indicadores são extraídos do contexto onde se insere o fenômeno que se quer analisar.

O sexo, a idade, a profissão, o tipo de habitat, a região, etc. São indicadores de filiações a grupos sociais nos quais os fenômenos de socialização são de tipo diferente em função de realidades diferentes. Mas, por outro lado, variáveis mais especificamente ligadas ao tema do estudo realizado devem ser igualmente levados em consideração. (MICHELAT, 1982, 199).

Os indicadores são importantes para identificação de vários fenômenos sociais, como a educação. No aspecto avaliativo é indispensável selecionar os indicadores de análise. “Os indicadores não podem ser escolhidos tendo apenas como base uma racionalidade técnica, metodológica ou instrumental. Eles implicam decisões políticas, valores e visões do mundo sobre o que é ou não é desejável em educação” (AFONSO, 2010, p. 3).

Na presente pesquisa apresentaremos alguns indicadores de avaliação na perspectiva da emancipação; em outros termos, para que se materialize a avaliação nas condições reais dos alunos, faz-se necessário considerar alguns indicadores que estão implicitamente presentes no processo de ensino e aprendizagem da prática do professor, principalmente no aspecto da avaliação.

Acreditar na formação através da escola é prosseguir nos caminhos emancipatórios, pois a escola é o meio de ensinar aos discentes que existem outras propostas para além das propostas formativas capitalistas: *O trabalho como princípio educativo; O saber investido e desinvestido dos professores; A escola desinteressada; A historicidade do contexto escolar; A natureza da educação; O currículo escolar; Saberes escolares contextualizados dos educandos*. Ensinar que no sistema vigente as circulações dos saberes são alheias aos sujeitos, ou seja, os saberes das técnicas são desintegrados do saber intelectual. Pelo contrário, a

circulação dos saberes investidos e desinvestidos das propostas educativas é inerente aos sujeitos. Nesse sentido, temos **O trabalho como princípio educativo**. O trabalho do professor é uma atividade pedagógica, construída nas relações dos saberes investidos e desinvestidos, uma atividade consciente, no sentido de contribuir com a formação de homens e mulheres para uma nova sociedade. “Trabalho deve ser “considerado o ato fundante do ser social, porque é por meio dele que se dá o salto do ser natural ao ser social e são produzidos os bens materiais necessários à vida humana” (TONET, 2012a, p. 62). Ou seja, o trabalho deve ser entendido como trabalho associado.

O trabalho associado é uma forma de trabalho em que os indivíduos põem em comum as suas forças e o resultado deste esforço coletivo é distribuído para todos, de acordo com as necessidades de cada um. Para além de qualquer outra marca, esta forma de trabalho tem como característica essencial o controle livre, consciente e coletivo dos produtores sobre o processo de produção. Deste modo, são os homens que regem o processo de produção e não os produtos, transformados em mercadoria pela compra-venda da força de trabalho, que dominam a vida humana. (TONET, 2012a, p. 24).

O trabalho, na visão de Tonet, deve ser educativo, e que ao trabalharem em conjunto os homens e mulheres ponham em comum suas forças, e o resultado seja dividido igualmente para todos e de acordo com suas reais necessidades. Para isso esse trabalho deve ser escolhido pelos sujeitos, um trabalho livre, conscientizado por todos os membros, e que todos possam ter acesso aos bens produzidos.

Gramsci (1992) nos orienta que organizar tarefas pedagógicas envolvendo o ensino do trabalho como princípio educativo é fazer com que os discentes entendam o trabalho como formação humana, aquela que lhe garanta a vida, que lhe possibilite compreender o mundo.

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Até mesmo a mecanicidade do estudo gramatical era encaminhada a partir dessa perspectiva cultural. (GRAMSCI, 1992, p. 45-46).

Quando o autor nos mostra como funcionava o estudo de línguas latina e grega integrado aos estudos de literatura e história, tratava-se de um princípio educativo, porque isso tudo era ensinado em todas as escolas à sociedade em geral, como elemento essencial à vida. Era necessário que as crianças aprendessem a cultura política de seu país. E ele continua a afirmar que:

As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo. (GRAMSCI, 1992, p. 46).

Para Pistrak (2000, p. 50), “o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação”. O autor nos mostra o caminho como a escola inovadora deve seguir. O autor destaca ainda que: “trata-se do valor social do trabalho, (...) isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade”. Nesse sentido, a escola emancipatória requer que o trabalho seja o norte formador humano, e através dele é que se desenvolve a consciência real humana; para avaliar é necessário considerar o trabalho como princípio educativo.

O trabalho como valor de uso é um trabalho que modifica a vida humana, que transforma, que dá base à formação humana. Assim, a categoria trabalho é inerente à existência humana, possibilita reconhecer na história o saber construído nas relações sociais. De modo que, nessas relações, o professor, por exemplo, afirma-se como sujeito real, concreto, emancipado. Possibilita também avaliar seus alunos como sujeitos produtores de conhecimento.

Nessa perspectiva, o trabalho proporciona a formação humana.

O trabalho como **princípio educativo** deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se da intempérie e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se desta forma criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. (FRIGOTTO, 2008, p. 2).

É essa concepção de trabalho que Gramsci (1988) defende, analisando essa categoria como fundamento da educação, por compreender que não há possibilidade de analisar o processo educativo sem considerar a categoria trabalho.

É o trabalho a categoria fundamental para entender o desenvolvimento da educação, pois é perpassado por uma relação dialética entre teleologia e causalidade, subjetividade e objetividade. Através do trabalho o homem se autoproduz como ser social e aperfeiçoa suas habilidades e capacidades sociais e individuais. Há um processo pedagógico e educativo que emana do trabalho e colabora para o rico desenvolvimento da totalidade social como um complexo de complexos. (SANTOS NETO, 2014, p. 25).

O trabalho modifica e transforma o ser humano na sua totalidade, esse é o sentido fundante do ser social. Ou seja, o trabalho é o principal elemento formativo da vida humana, porque se relaciona diretamente com a educação, ou melhor, com os saberes produzidos historicamente. Nesse aspecto, Marx (2013) define esse trabalho como trabalho “vivo”.

O trabalho vivo é o trabalho como valor de uso, como formação humana, e Hamraoui (2014) o define como “condição de lugar de realização de práxis e de atualização da subjetividade do homem, constitui o núcleo entre os eventos da atividade humana. Sem sua intervenção, a matéria e os instrumentos de produção permaneceriam sem vida. Ele é o determinante antropológico capaz de fazer ressurgir neles, em permanência, a vida” (HAMRAOUI, 2014, p. 44). O trabalho vivo ou *útil* é fonte da perpetuação da condição de vida humana, e Marx diz que:

O processo de trabalho, [...] é a atividade orientada a um fim –produção de valores de uso- apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidade humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpetua condição natural da vida humana e por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2013, p. 261).

O trabalho como valor de uso é um trabalho que satisfaz as necessidades vitais humanas, e através dele os trabalhadores se formam e se transformam pela criatividade com que fazem uso de si mesmos.

A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-as por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 261).

O trabalho vivo dignifica o homem e o faz construir coisas necessárias à sua vida material e social.

Entretanto, como fonte de alimentação da efetivação do processo de trabalho, o trabalho vivo é também a práxis, enquanto atividade humana, material e social de transformação conjunta da natureza exterior e da natureza do trabalhador, como o vínculo dialético entre o homem e a natureza. (HAMRAOUI, 2014, p. 44).

Assim, o trabalho vivo ou útil é necessário para o fortalecimento da vida humana e seu crescimento intelectual e social. Ele é o motor da transformação humana da sua produção e

formação pela própria natureza. Já o trabalho morto é o símbolo do empobrecimento da vida, a degradação do saber e do corpo em seu conjunto.

Para Arroyo (2003), a relação sobre trabalho e educação teve seus momentos iniciais a partir das décadas de 1970 e 1980, precisamente nos anos 1980, quando as instituições universitárias e seus cursos, através dos pesquisadores, procuram entender melhor o trabalho como princípio educativo.

Para Frigotto (2008, p. 3) o trabalho, como princípio educativo, não é uma “técnica didática” no ensino e aprendizagem dos educandos, mas sim uma postura ético-política. Diz ainda esse autor que o trabalho é um “dever e ao mesmo tempo um direito”. É um dever, pois todos têm de trabalhar para sobreviver; é um direito porque todos, ao trabalharem, produzem, e nesse processo deveriam garantir seus direitos. Essa análise se inter-relaciona com a formação docente, pois se os docentes entenderem que o trabalho é formativo e educativo, isto facilitará sua ação pedagógica, e dessa forma **O saber investido e desinvestido dos professores e a escola desinteressada** são um caminho que aguça a transformação.

Para construir uma sociedade pautada na emancipação humana, é necessário acreditar na instituição educativa escola.

A escola deve ir se tornando uma estrutura possibilitadora de atribuição de significados à informação, propiciando aos alunos os meios de buscá-la, analisá-la, para lhe darem significado pessoal. Várias pesquisas têm mostrado a fragmentação dos programas de TV e propaganda que propiciam uma cultura em mosaico. É à escola que cabe prover as condições cognitivas e afetivas para o aluno poder reordenar e reestruturar essa cultura (COLOM CAÑELLAS, 1994), através de mediações relacionais e cognitivas em que se destaca o lugar do professor. O valor da aprendizagem escolar está, precisamente, em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência, através de mediações cognitivas e inter-relacionais que supõem a relação docente. Convém destacar também que a escola é ainda a chance de acesso ao mundo do conhecimento, para fazer frente ao mundo da informação. Informação e conhecimento são termos que andam juntos, mas não se equivalem. (LIBANEO, 2001, p. 20).

A escola é um dos caminhos para construção da nova sociedade; ela deve ser desinteressada ao ensinar os discentes, ela deve ser vista como uma grande aliada, uma instituição de construção de saberes investidos e desinvestidos entre professores/professores, professores/alunos, professores/técnicos escolares, entre outros. São saberes que não podem ser descartados, pois representam a identidade, a personalidade dos sujeitos, historicamente construídos nas relações sociais.

Conhecimento sólido e profundo da natureza da emancipação humana, que é o fim que se pretende atingir. É preciso ter clara a distinção entre cidadania e emancipação

humana e argumentos sólidos que permitam sustentar uma convicção profunda de que esta última constitui um fim possível (não apenas desejável) e superior. Não basta desejar um mundo melhor, é preciso saber quais são, pelo menos em termos gerais, os lineamentos essenciais desse mundo. Isso é ainda mais importante porque é muito fácil, hoje, confundir a ideia concreta de emancipação humana com um “ideal”, um simples horizonte indefinido. (TONET, 2012b, p. 71).

Tonet (2012b) afirma que não basta só desejar um mundo melhor, mas é preciso saber qual é o mundo a que se pretende chegar, quais os lineamentos para se chegar a esse novo mundo. O autor segue nos orientando quanto aos caminhos necessários para o alcance da nova sociedade. Em suas palavras, nesses “lineamentos se façam presentes a extinção da propriedade privada, do capital e todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria, etc.) que o integram e a instauração do trabalho associado como o fundamento de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2012b, p. 71).

Trabalhar na escola básica os saberes investidos e desinvestidos dos professores é entender essa relação entre capital e trabalho; entender que os saberes investidos e desinvestidos são categorias intermediadas pelo capital, para apropriação deste para aumento da produção a serviço dele. É compreender que o trabalho movido pela criatividade humana é um trabalho educativo, é um trabalho que forma os seres humanos.

Gohn (2014), analisando a educação não formal, define que

Educação informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigo; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Poderá ter ou não intencionalidades (por exemplo, educar segundo os preceitos de uma dada religião é uma intencionalidade). A grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos tem uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal. Poderá encontrá-los em meios coletivos. (GOHN, 2014, p. 40).

Se a educação informal acontece no processo de socialização, logo definimos que os saberes são oriundos dessa educação, o que possibilita que os sujeitos compreendam o mundo a sua volta e possam socializar-se, independentemente de saberem ler ou escrever.

A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Nossa concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s). (GOHN, 2014, p. 40).

Esse aprender na vida é o que Schwartz define como saberes investidos, que não podem estar separados do saber formalizado. Portanto, é necessária **a historicidade do contexto escolar** dos discentes, com intuito de materializar os seus saberes oriundos da sua experiência de vida.

A história é vida, é cultura, conhecimento e reconhecimento, compreensão da realidade atual, não há como viver sem os conhecimentos históricos. A escola necessita de exercitar essa reflexão, compreender que os saberes escolares são produtos do acúmulo dos saberes dos antepassados, por isso se faz necessário avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, compreendendo seu contexto histórico, sua realidade cotidiana, para que se possa avançar nas melhorias do ensino.

O conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares. Pois o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas. É preciso conhecer, pelo menos em linhas gerais, o processo histórico humano e especialmente a realidade do mundo atual (capitalista), a lógica do capital que o preside e a natureza da crise em que está mergulhado o mundo, hoje. Afinal, a educação é uma parte dessa totalidade complexa que é o conjunto da sociabilidade. Sociabilidade que, por sua vez, tem no trabalho o seu fundamento. (TONET, 2012b, p. 71).

Tonet nos orienta que, para se chegar a uma sociedade emancipada, tem-se que compreender o processo histórico da humanidade e suas dimensões universais e particulares. Essa afirmação é fundamental, pois ensinar exige do docente conhecer a natureza do objeto, sua essência, para assim poder dar ao seu alunado um amplo conhecimento. É necessário mostrar aos alunos o sistema em que estes se inserem, e o porquê de sua vida ser o que é. Dessa forma **a natureza da educação** se torna um mecanismo de aprendizagem.

Para analisar a natureza da educação como um dos indicadores da avaliação, faz-se necessário apresentar uma noção de educação que reja o sistema educacional brasileiro e que esteja interligada com o processo avaliativo do aluno e com o trabalho docente; é a partir desse processo que a avaliação acontece. A educação contribui efetivamente para que o trabalho docente se materialize no ambiente escolar, além de estar em todas as situações de vida humana, como podemos observar no artigo 1º da LDB/96. Nesse artigo, o conceito de educação é bastante amplo, abrangendo os diversos segmentos da sociedade, como família, escola e movimentos sociais, entre outros. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 7).

Não há dúvida de que esse conceito de educação é uma conquista da sociedade brasileira, e se articula com alguns teóricos do campo da educação, como o posicionamento de Jaeger (1994, p. 3), que afirma que a educação “é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”, permitindo aos seres humanos conservar sua história, sua cultura, e seus saberes.

Permite ainda ao ser humano se desenvolver física e espiritualmente, constituindo-se como ser que entende, sabe e compreende o mundo em que este está inserido. “A educação consiste na formação da capacidade física, moral e intelectual dos indivíduos, ou seja, é uma ação crucial para o desenvolvimento, tanto humano quanto social, das futuras gerações” (SOUZA, 2013, p. 4). Nessa concepção, a educação é um dos caminhos que possibilitam ao ser humano conhecer o mundo à sua volta e compreender que é um ser livre que pensa por si, que reflete e supera a opressão (GRAMSCI, 1988). Pela educação, o ser compreende o mundo e a cultura em que vive e também a de outros viventes: “A educação tem o papel de apropriação de bens culturais, desenvolver códigos simbólicos e processos de escolarização/socialização” (GOHN, 2012, p. 5).

A educação é a mediação para a construção da sociabilidade plenamente emancipada, tornando-se força primordial para a construção de projeto emancipador de homens e mulheres em prol da transformação social:

Podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular. (TONET, 2012b, p. 69).

Nesses moldes, a educação proporciona ao indivíduo as culturas historicamente acumuladas, ou seja, saberes transmitidos de geração para geração. São esses saberes que compõem o currículo escolar acentuado no sistema vigente. Por outro lado, os saberes também são negados no planejamento do processo educativo. Por isso, houve a necessidade de analisar os saberes investidos e desinvestidos dos professores (SCHWARTZ, 2010), em suas práticas pedagógicas, principalmente no aspecto da avaliação (KRAMER, 2005).

Tonet (2012b) nos orienta a conhecer a natureza da educação, chamando a atenção para que, se se deseja que o ensino seja de qualidade, é necessário que conheçamos o início ou o princípio da educação. Devemos conhecer a origem do conceito educação e sua prática social, cultural, política e econômica. Tonet afirma que a educação tem várias concepções. A

educação que ele defende é a que tem como estrutura a ontológica do ser social. A educação é também responsável pela transformação do mundo.

Conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Este conhecimento é necessário para evitar que se atribuam à educação responsabilidades que não lhe são próprias, como, por exemplo, promover a transformação do mundo, ou, então, diminuir demais as suas possibilidades, concebendo-a como um simples instrumento de reprodução da ordem social atual. Não é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo da emancipação humana. (TONET, 2012b, p. 72).

O projeto revolucionário da educação se volta à sociedade socialista de interesse transformador, por isso a necessidade de entender os princípios, a natureza da educação; construir uma sociedade nos moldes da emancipação é conhecer a natureza da educação, seu poder de transformação, de mudança na forma de pensar e agir dialeticamente.

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. (RAMOS, 2008, p. 2).

A educação deve ser e está engajada em superar a formação para o mercado de trabalho, em que se tem como fundamento desse sistema capitalista as categorias trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca e mercadoria como motor de reprodução nas formações humanas. Essa educação deve ser diretiva.

Educar o homem é compreender o mundo no processo dialético⁸; sem educação, tem-se uma formação humana deficiente, principalmente no âmbito escolar (SILVA, 2010), por isso:

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna

⁸ Como concepção dialética, o marxismo não separa em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação), e afirma que “a teoria não é um dogma mas um guia para a ação” (POLITZER, 1970, p. 23). A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente. Marx assim se exprime: “A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica” (MARX; ENGELS, 1977b, p. 12). Considerando as coisas e os fenômenos em uma unidade de contrários, num encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo, a dialética opõe-se à metafísica. A dialética admite o repouso e a separação entre os diversos aspectos do real como relativos. Só o movimento é absoluto, pois é constante em todo processo (GADOTTI, 1990, p. 5).

cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. (GATTI, 2013, p. 53).

Essa educação necessita ser repensada no sentido de estar centrada na necessidade de objetivação e formação ontológica do sujeito, pensada por Marx e por Gramsci, e que Bertoldo complementa:

Neste sentido, a educação em sentido lato, no âmbito da ontologia marxiana, somente poderá ser apreendida a partir da estrutura ontológica do trabalho. Isto porque ela tem sua origem no processo de autoconstrução humana, sendo isto que explica que enquanto existir homem haverá educação, pois esta só cessa com a extinção da humanidade. (BERTOLDO, 2015, p. 131).

É o trabalho que transforma a vida humana. É através dele que é apreendido o sentido ontológico humano, a autoconstrução dos homens e mulheres. Ou seja, o trabalho é o motor que move os homens, que educa, que modifica e produz sua objetividade. Ramos complementa afirmando que a educação pretendida é a politécnica, e para obter essa educação na realidade vigente, com objetivo de transformação social, é necessário pensar a reestruturação do **currículo escolar**.

Como transformar e ensinar sem conhecer o currículo da escola? O conteúdo que se quer transmitir? Construir currículo escolar é propor uma concepção de sociedade, de homens e mulheres, ou seja, o currículo integra também os conteúdos escolares baseados na afinidade de cada professor, e este por sua vez deve estar articulado com o tipo de sociedade que se quer.

Outro requisito consiste no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Tanto daqueles que integram as ciências da natureza quanto daqueles que abrangem as ciências sociais e a filosofia. Sem esse domínio, de nada adiantaria, para as classes populares, que o educador tivesse uma posição política favorável a elas, pois a efetiva emancipação da humanidade implica a apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje. (TONET, 2012b, p. 72).

O docente deve ter também um posicionamento político de acordo com a sociedade escolhida. Que esse posicionamento se articule com os ideais emancipatórios das classes populares. O professor, sabendo para qual sociedade foi formado, também organiza os conteúdos específicos a tal sociedade. Ser um professor emancipador é ter posicionamento político progressista, social e que articule os conteúdos de acordo com a realidade dos sujeitos. O currículo deve estar articulado com a diversidade de saberes, de cultura, racionalidade, concepção de sociedade (ARROYO, 2013).

Ter um currículo emancipador é necessário para que a escola proporcione um terreno fértil, articulado com a comunidade escolar e com o corpo docente, discente e outros profissionais que compõem a escola. É possível ter um currículo emancipador pelas ações coletivas para uma práxis construtiva e promotora de saberes. Para pensar um currículo além dessa estrutura que se está propondo para pensar a escola, é necessário o comprometimento do coletivo da escola por uma sociedade emancipadora, que elabore e assuma um currículo com a dimensão da emancipação, associado a um projeto de formação dos discentes, de modo que sejam capazes de se autoproduzir, de conscientemente refletir, produzir meios de subsistência e formar-se enquanto sujeitos transformadores da sua própria existência e de seu meio. Transformar a realidade vigente é fundamental, para que os **saberes escolares contextualizados dos educandos** sejam um caminho a ser trabalhado diariamente na escola básica.

As atividades educativas, principalmente no aspecto avaliativo, não podem estar ausentes da realidade dos alunos, fazendo-se necessário envolver os saberes dos educandos com sua vida cotidiana, com o contexto histórico social (PISTRAK, 2000).

Para Frigotto (2001), no campo educativo é necessário conhecer a realidade dos educandos, de modo que a proposta avaliativa deva ser adequada às condições dos mais interessados na construção do saber: os alunos. Busca-se na realidade do espaço escolar a integração dos saberes investidos/desinvestidos dos professores e alunos, para que o processo de ensino-aprendizagem avance na perspectiva da emancipação humana.

Em relação ao sistema formal, o ensino e a aprendizagem devem considerar o processo formativo humano. Gohn (2014, p. 38) defende a aprendizagem “como sendo um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade”.

A autora defende que os discentes na escola básica sejam parte do ensino, sejam respeitados como também produtores de saberes, e que não sejam educados a sempre atender às normas impositivas, mas a ser sujeitos reflexivos, autônomos, transformadores de sua própria realidade. Diante desse aspecto, temos analisado dois fatores que identificamos como os principais, que corroboram para a não emancipação humana: o trabalho a serviço do capital e a escola como mercado, e nesta a avaliação para os interesses capitalistas – assunto a ser tratado no próximo indicador.

2.8 INDICADORES SOBRE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM QUE NÃO EMANCIPA

Os desafios da formação de professores da educação básica frente à avaliação que não emancipa ainda são discussão permanente nas pesquisas recentes (GATTI, 2014; NIDELCOFF, 1978). As políticas de formação de professores também são influenciadas por outras filosofias, como as ideologias do capital humano, concepção em que a formação está vinculada aos ditames da lógica mercadológica. A concepção do capital humano considera que quem tem mais formação tem mais capacidade de ser empregado e de se satisfazer individualmente.

Sugere que a formação de professores não seja responsabilidade exclusiva do governo, mas que seja responsabilidade individual, ou seja, os próprios professores devem investir na sua formação não importando a quantidade de recursos financeiros despendidos para esse fim. Como vimos trata-se de um viés formativo apoiado na ideologia da Teoria do Capital Humano, segundo a qual quem tem mais formação tem mais oportunidades profissionais e pessoais. Quem paga pela sua formação não faz gasto, mas investimento. (BASTOS, 2017, p. 28).

Os docentes, diante dessa ideologia, vivem impasses reguladores sob os interesses do capital, reforçando a preservação, reprodução, mantendo o sistema vigente, através de suas práticas pedagógicas na educação básica, principalmente no aspecto avaliativo, que se torna instrumento de classificação dos melhores e dos piores alunos no desempenho escolar.

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas do secundário ou aos diplomas. (PERRENOUD, 1998, p. 2).

E isto reflete o ensino e a aprendizagem de alunos na sala de aula, de modo que o processo avaliativo se torna meramente técnico. Os conhecimentos e as competências são avaliados exclusivamente pelo professor. “O grau de aquisição de conhecimentos e de competências deve ser avaliado por alguém, e esse julgamento deve ser sustentado por uma instituição para tornar-se mais do que uma simples apreciação subjetiva e para fundar decisões de seleção de orientação ou de certificação” (PERRENOUD, 1998, p. 1).

Essa proposta de formação é incentivada pelo próprio Estado, a partir das legislações e órgãos competentes para o assunto. Como lei podemos citar a LDB/96, incentivada e apoiada pelo Ministério da Educação (MEC):

A formação geral dá-se nos estabelecimentos de ensino secundário, universidades, ou em escolas normais. No Brasil a formação de professores tem sido política ancorada aos ditames do mercado, como se observa na década de 60 com as discussões das Leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38).

Essas leis que impulsionaram a formação de professores nas décadas de 1960 e 1970 ainda estão muito presentes nas políticas atuais de formação de professores, a partir das reformas do Estado, que têm ocorrido nas últimas décadas, desconsiderando a profissionalização do professor como prática suficiente para exercer a sua atividade, uma formação ancorada nas ideologias do sistema de produção vigente, de produzir mais em menos tempo. Dessa forma, impulsiona-se o professor a se comprometer com sua profissionalização, procurando adaptar-se a uma nova maneira de ensinar, aprendendo a lidar com diversas tecnologias, relacionadas às suas práticas pedagógicas.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no artigo 68, deixa explícita essa questão, afirmando que o professor está apto a trabalhar com as primeiras séries iniciais e com a educação infantil, desde que seja formado pelos institutos superiores de educação. Porém, a proposta dessa formação de professores tem provocado drásticas consequências para os professores:

Função docente apresenta-se como função de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas. Nesse quadro, alguns teóricos afirmam que vivenciamos uma situação de mal-estar docente resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais, nas quais a docência é assumida englobando questões como formação, prática, identidade e carreira profissional, dentre outros. (DOURADO; VITOR, 2001, p. 51).

Das profissões no Brasil, a profissão docente é a mais desvalorizada, o próprio docente não se percebe como professor. As licenciaturas formam professores, sejam elas de língua portuguesa, de história, de geografia, matemática, física, química, pedagogia, etc. Os egressos muitas vezes não assumem a identidade de professores, dizem que são geógrafos, pedagogos, químicos, historiadores, evitando dizer que são professores.

O conceito de profissão tem, inicialmente, uma dimensão fortemente econômica, associada à divisão social e técnica do trabalho e à produção da própria existência humana. Sua marca econômica tem significado tanto pessoal quanto social. Pessoal,

à medida que o sujeito, tendo uma profissão, seja capaz de viver do produto de seu trabalho. Social, porque, para isso, ele precisa, necessariamente, compor o sistema de produção de bens e serviços, de acordo com a divisão social e técnica do trabalho historicamente definida. (RAMOS, 2010, p. 88).

Certo é que as políticas públicas de formação de professores não estão valorizando esses profissionais como eles merecem em sua carreira, ou seja, a docência está longe de ser pensada como o primeiro plano das políticas públicas, “é sempre renegada” (GATTI, 2014, p. 3). Afirma ainda essa autora que “o grande desafio colocado atualmente refere-se à necessidade de formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, por meio de processos formativos pertinentes a um mundo em mudança”. Para essa autora há três eixos centrais que orientam o conhecimento que o professor deve ter:

Tal base inclui, necessariamente, conhecimento sobre: a) os alunos, seus processos de desenvolvimento sobre a aprendizagem, desenvolvimento humano e aquisição e desenvolvimento da linguagem; b) a matéria que os professores ensinam e o currículo em face de objetivos educacionais mais amplo; e c) o ensino de diferentes matérias, de diferentes alunos, de formas de avaliação e manejo de classe. (...) a base é dinâmica, está em constante transformação e envolve aprendizagem individual e coletiva. (GATTI, 2013, p. 25).

Assim, a formação docente deve proporcionar a compreensão de um mundo em mudança, de um sistema em crise, o conhecimento do professor necessita incluir o aluno e suas dimensões humanas, o currículo, por sua vez deve estar interligado com a interdisciplinaridade e o próprio ensino, que deve ser um ensino plural. Nessa perspectiva, formação pelo PARFOR deveria ter essa capacidade de fazer com que os docentes compreendessem essa interligação interdisciplinar e pluralidade de saberes.

Quer dizer que a Comissão não subestima, de modo nenhum, o papel fundamental da massa cinzenta e da inovação, a passagem para uma sociedade cognitiva, os processos endógenos que permitem a acumulação de saberes, novas descobertas, que são aplicadas em diversos domínios da atividade humana, tanto no campo da saúde e do meio ambiente como na produção de bens e serviços. Conhece, também, as limitações e fracassos que acompanham as tentativas de transferir as novas tecnologias para países mais desfavorecidos, precisamente devido ao caráter endógeno dos mecanismos de acumulação e de aplicação dos conhecimentos. (DELORS, 1996, p. 17).

A proposta do relatório prevê que sejam consideradas a acumulação e a produção de saberes, e que estas sejam aplicadas nos domínios das atividades em diversos campos, como saúde e educação, para a produção de bens e serviços:

[...] procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para

as futuras gerações. Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania. (GATTI, 2013, p. 1360).

Gatti procura contribuir com o debate que busca a melhoria da qualidade da formação e dos processos formativos e acredita que a formação vai ajudar na prática da sala de aula. Formar o professor é ajudá-lo a ver o mundo de uma outra forma, é valorizar seus saberes:

Portanto, na socialização profissional, o indivíduo encontra um campo de saberes já estruturados que deverá interiorizar, mas também transformar numa ação ativa no processo e nas relações de trabalho. Assim, os saberes profissionais estruturantes desse campo não são mais somente objetivos, mas tornam-se também subjetivos. (RAMOS, 2010, p. 89).

A formação precisa ser permanente para esse profissional, que contribui na construção do conhecimento, ajuda na formação humana, no ensino e na aprendizagem de educandos. Mas sozinho ele não tem condições de proporcionar uma aprendizagem integral. Que essa formação não seja fundamentalmente para que esse docente pense em formar os discentes apenas para o mercado de trabalho, mas para assumir compromisso social.

A formação desse profissional precisa entender a ação e o aprendizado do educando no contexto escolar, de modo que o saber e a aprendizagem do educando proporcionem a superação desse profissional; é no contexto escolar que se constroem suas identidades, produzidas nas relações sociais, por intermédio da socialização com seus pares e alunos.

O processo de socialização secundária fundamental, nesse sentido, é aquele por meio do qual os seres humanos produzem a sua existência na divisão social do trabalho. Tendo como espaço e tempo históricos a modernidade, a divisão social do trabalho se constitui mediada por conhecimentos especializados conforme os processos de produção, conformando práticas sociais específicas designadas como “profissionais”. (RAMOS, 2010, p. 88).

Dessa forma, a formação e a prática docente não devem ser limitadas, não devem ser relegadas, como diz Gatti (2014), mas se deve reconhecer que o professor não tem culpa do fracasso da escola ou do próprio discente, de modo que, no contexto da formação de professores, há uma política que intenciona uma proposta articulada com a lógica do sistema vigente e que deve ser superada. É nessa perspectiva que o presente estudo analisa a formação e o saber dos professores egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR/Cametá.

2.9 INDICADORES DE AVALIAÇÃO QUE NÃO EMANCIPA

O primeiro indicador é *trabalho como valor de troca*, o segundo é *a escola como mercado e avaliação não emancipadora*.

Os indicadores de avaliação que não emancipam se dão por intermédio do trabalho, quando não está ligado como valor de uso, e sim como valor de troca. Diante disso,

Este processo continua a se dar por meio do trabalho produtivo, cujo objetivo é produzir mais-valia. O trabalho produtivo é uma característica peculiar do capitalismo porque, através dele, inaugura-se uma forma completamente nova e distinta de exploração do trabalho humano: a produção de mais-valia ou valorização do capital. (BERTOLDO; SANTOS, 2012, p. 115).

O trabalho como produção de mais-valia é um trabalho que tem características de valor de troca. Uma das grandes contribuições de Marx (2013) foi proporcionar análise da sociedade burguesa e proletária a partir da categoria trabalho, categoria que por sua vez assume na concepção desse autor duas grandes posições: o trabalho abstrato, materializado no contexto das relações de valores de troca; o trabalho concreto, proporcionando as condições vitais do ser humano.

O trabalho como valor de troca é o trabalho materializado nas relações de produção do capitalismo, utilizando a força do trabalho humano como instrumento de exploração para acumulação de capital. Nesse processo o trabalho docente não está ausente dessa relação, de modo que é um trabalho para produzir capital, força do trabalho humano em troca de ganhar um salário. Nessa perspectiva o trabalho está voltado para atender ao sistema capitalista, utilizando, por exemplo, o trabalho do professor para contribuir na formação de mentes pensantes para inserir no mercado consumidor (TONET, 2012).

O trabalho, nesse sentido, é entendido como colaborador do crescimento econômico, em prol de uma classe, transformando os seres humanos em “uma [...] mercadoria” (MARX, 2010, p. 79). Assim, o trabalho, a partir do sistema do capital, explora o ser humano ou a força de seu trabalho para a manutenção da classe burguesa no poder. Ou seja, o homem é transformado numa máquina manipulada por outro, reproduzindo o sistema vigente. A classe que detém o poder concentra a posse dos meios de produção, como grandes extensões de terra, os portos, os meios de transporte, entre outros, proporcionando uma divisão social do trabalho.

Fruto de determinada evolução histórica da sociedade, a divisão do trabalho tem raízes na estrutura e no desenvolvimento normal da vida econômica e é mantida e acentuada pelas instituições e relações humanas. Estas transformações sociais

despojaram o homem, da terra e dos instrumentos de produção, obrigando-o, portanto, a vender a única coisa que lhe restava e que o mercado reconhece: a sua força de trabalho em troca de sua sobrevivência. (RAMOS; CHAVES; MAIA, 2016, p. 3-4).

Dessa forma, a divisão do trabalho técnico se encarrega de classificar a sociedade em classes, os burgueses e os proletários; estes últimos lutam para sobreviver, vendendo o bem mais precioso, sua força de seu trabalho, para garantir a sobrevivência. Na divisão do trabalho técnico há uma fragmentação da especialidade produtiva em inúmeras formas de operações limitadas do trabalho (BRAVERMAN, 1981), em que cada trabalhador se especializa em executar uma tarefa específica e limitada.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*menschenwelt*). (MARX, 2010, p. 80).

Nessa concepção de trabalho, o ser humano é transformado em objeto, igualando-se à mercadoria, um produto de baixo valor, de modo que a força de trabalho vendida ao capital não proporciona condições suficientes para garantir a subsistência, daí a desvalorização do trabalhador:

O trabalho não produz somente mercadoria, ele produz a si mesmo, ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato, nada mais exprimi, senão; o objeto (*gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que fixou num objeto (*sachliche*), faz se coisa é a *objetivação* do trabalho. (MARX, 2010, p. 80).

O trabalho como valor de troca não produz somente mercadoria, ele produz o trabalhador, uma mercadoria que pode ser comprada e vendida. Nesse sentido, o homem se torna um objeto, produto do seu próprio trabalho; a sua produção lhe é estranha, pois ele não a tem como meio de subsistência nem a tem como material, pois a produção é obtida por quem possui dinheiro. O homem trabalha e o produto do seu trabalho não é seu, outros é que se beneficiam dele.

A escola como mercado e avaliação não emancipadora diz respeito a saber que a escola prepara alunos para o mercado de trabalho, e a avaliação é uma das táticas do sistema, que fornece dados ao sistema educacional através de exames que medem o ensino e aprendizagem dos discentes. A educação a serviço do capital é aquela que transforma o ser humano em mercadoria, e que o aliena em sua dimensão humana. Essa educação está voltada

exclusivamente para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acúmulo.

A educação no sistema capitalista corresponde a uma educação voltada para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada. Produção da riqueza e homens são postos, sob o capital, numa relação invertida: não é a produção da riqueza material que está a serviço dos homens, mas o contrário: o que se produz não é para a coletividade, mas para alguns que se tornaram historicamente proprietários dos meios de produção e de subsistência. Estes buscam, em nome de um suposto desenvolvimento econômico, decidir quais os destinos da sociedade, bem como ela deve ser organizada, como deve pensar, como deve agir. (FRERES; RABELO; SEGUNDO, 2008, p. 3).

As autoras mostram que a educação a serviço do capital só reproduz a ideologia dominante; prepara os homens para o mercado de trabalho, trabalho alienado explorado. Esse trabalho explorado é um dos caminhos propícios aos problemas da sociedade.

O modelo de avaliação que tem como característica a competitividade, a nota e o controle não possibilita transformação. O modelo de avaliação proposto pelo MEC, como por exemplo o SAEB, ENEM, entres outros, está centrado na meritocracia, preocupado em avaliar os educandos no aspecto quantitativo, materializado através de notas, negando o processo mais importante da avaliação, a construção histórica dos educandos.

Pensar a avaliação para formar sujeitos que compreendam a si mesmos como produtos de seu próprio trabalho e, por intermédio destes, a produção de saberes investidos é também a obrigatoriedade do Estado de fazer as ações com base em uma gestão democrática, com qualidade do/com ensino público, e a União é a representante que deveria manter, e efetivar junto com os professores, políticas consistentes e transformadoras:

A União é reafirmada como a instância coordenadora da política educacional, o que fica explicitado no artigo 8º da LDBEN (BRASIL, 1996). Dentre suas incumbências está a de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, bem como assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, a avaliação de cursos das IES, para o que deverá ter acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996, artigo 9º, incisos VI, VIII, § 2º). Portanto, no que se refere à avaliação a União tem um papel determinante no contexto da organização federativa nacional. (WERLE, 2011, p. 6).

Nessa análise, os entes-federados União, Distrito Federal, estados e municípios são os interventores das ações educativas nas escolas públicas de ensino básico, assegurando o processo de avaliação nacional do rendimento escolar em todos os níveis, juntamente com os

sistemas de ensino. A avaliação do rendimento escolar necessita de que haja a valorização dos saberes do educando.

A avaliação é uma constante em nosso dia-a-dia. Não aquela que fazemos ou que estamos comprometidos a fazer quando nos encontramos na Escola, mas um outro tipo, como aquele em que avaliamos impressões e sentimentos. Ao longo de um seminário, por exemplo, todos estaremos fazendo avaliações, procurando respostas a questões do tipo: Como é que sinto? Estou gostando? Está valendo à pena? Estou de fato construindo um novo conhecimento? É assim que, nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos. (SAUL, 1980, p. 61).

Em 1988 foram ensaiadas as primeiras tentativas de avaliação em larga escala na educação básica no Brasil, hoje em vigor, como exemplo, no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau, que foi implementado no Rio Grande do Norte, aplicado pelo MEC. Essa política de avaliação está articulada com as políticas dos organismos internacionais, numa concepção de avaliação que fragmenta os saberes investidos e desinvestidos dos professores.

Por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)³ e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público. Como afirma Bonamino (2002, p. 94), havia interesses e uma certa “paternidade dos agentes internos sobre este sistema de avaliação. (WERLE, 2011, p. 6).

O primeiro ciclo do SAEP, de acordo com Werle, ocorreu em 1990. Esse ciclo aconteceu descentralizado, realizado pelos estados e municípios, com o apoio das secretarias e professores. “Com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação, desenvolvem-se os ciclos de 1990 e 1993, tanto no tratamento como na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa” (WERLE, 2011, p. 6). Assim, as avaliações externas em larga escala passam para o controle do INEP⁹, vinculado ao MEC.

O segundo ciclo inicia-se em 1993 sob a coordenação do INEP, com propostas democráticas que tiveram a participação de especialistas em gestão escolar, currículo e docência de universidades. Esses profissionais participaram como analisadores do sistema de avaliação.

⁹ Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Com os acordos entre o Banco Mundial e o MEC, o sistema de avaliação, em 1995, ganha novo perfil, ancorado sob empréstimos e terceirização de operações técnicas, de modo que o sistema de avaliação é transformado em Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (WERLE, 2011). Nessa perspectiva as funções do MEC se restringem a definições de objetivos gerais do sistema de avaliação.

As funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas. (WERLE, 2011, p. 7).

Assim, os estados perdem sua característica autônoma e democrática. A União agora centraliza o poder das decisões, afastando os estados e ao mesmo tempo fazendo com que estes criem suas próprias estruturas avaliativas. Dessa forma, a avaliação controlada pela União passa a ser realizada de dois em dois anos.

Focando dois componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A característica do Saeb é ser uma avaliação amostral de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, envolvendo estudantes das redes públicas e privada, de zonas urbanas e rurais, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do país. (WERLE, 2011, p. 7).

As avaliações, para WERLE (2011), na perspectiva do SAEB, são avaliações amostrais em que somente os alunos de 4ª a 8ª série e 3º ano do ensino médio podem participar, envolvendo alunos das escolas rurais e urbanas. Como se observa nessa perspectiva de avaliação, as realidades das escolas estão distantes do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para Saul (1980), a avaliação não é simplesmente aquela que envolve a escola, mas a atividade vital humana. Os saberes investidos e desinvestidos devem ser integradores.

3 SABERES INVESTIDOS/DESINVESTIDOS E PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E NÃO INTEGRAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O presente capítulo tem como objetivo analisar teoricamente as relações do trabalho docente, na perspectiva da avaliação, relacionados com os saberes investidos e desinvestidos. Para desenvolver essa análise, pautar-se-á na abordagem da ergologia na concepção de Schwartz (2009, 2010, 2014).

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SABER

Os saberes investidos são os saberes da aderência: “Aderência (local e temporal). Fenómeno cuja significação, em qualidade e em relação, está estreitamente ligada à situação vivida aqui e agora (em latim *hic et nunc*: ao momento e ao lugar que se encontra em causa)” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 27). E os saberes desinvestidos são os saberes da desaderência: (saberes formalizados, construídos à distância temporalmente) (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 27).

Saberes investidos¹⁰ são mobilizados pela atividade¹¹ humana e também produtores de renormalizações. Os saberes investidos dão aos seres humanos a oportunidade de renormatizar as regras impostas pelo sistema do capital e por si mesmos, e possibilitam formação.

O ser humano, como todo ser vivo, está exposto a exigências ou normas, emitidas continuamente e em quantidade pelo meio no qual se encontra. Para existir como singular (ver o jogo do impossível e do invivível*), ele vai tentar permanentemente reinterpretar essas normas que lhe são propostas. Fazendo isto, ele tenta configurar o meio como o seu próprio meio. É o processo de renormalização que está no cerne da atividade. Em parte, cada um chega a transgredir certas normas, a distorcê-las de forma a se apropriar delas. Em parte, cada um as suporta como algo que se impõe do exterior [por exemplo, a linguagem é, na atividade, um esforço de singularização do sistema normativo que é a língua]. (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 26).

¹⁰ “Noção que reenvia o dispositivo a três pólos e à dupla antecipação. O encontro da actividade humana colocanos face a formas de saberes complexos e híbridos, mobilizados em (daí o termo de “investidos”) e produtores de renormalizações. Eles são, por conseguinte, convocados na dimensão singular, histórica, não estandardizável, das situações de vida e de trabalho. São marcados por graus diversos de aderência a essas situações, e a sua “mestria” é urdida a estes graus de aderência. Por este facto, os saberes humanos podem situar-se sobre um continuum entre dois pólos, um exprimindo o compromisso numa disciplina da desaderência (ver pólo 1 do DD3P), em relação às condições de espaço, de tempo, de singularidade (no limite, os conceitos e modelos em ciências da matéria); o outro, pelo contrário, exprimindo o ensaio de seguir o mais perto possível as renormalizações das situações de vida e de trabalho (ver pólo 2 do DD3P). Continuum não significa contudo total continuidade e homogeneidade destes saberes situados entre estes dois pólos. Tipos diferentes de epistemicidade localizam-se sobre este continuum” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 27).

¹¹ A atividade como debate de normas introduz em todos os momentos de nossa existência uma obrigação a respeito de escolhas de ser e de vida em comum, esse é nosso “destino a viver”. Parece-me mesmo que é por aí que, no nível infinitesimal, a história se introduz na experiência humana em geral (SCHWARTZ, 2010, p. 65).

Mas por que a utilização da categoria *saberes investidos/desinvestidos* ao invés de *saberes experienciais e acadêmicos*? A utilização da mudança das categorias experiências para investidos e acadêmicos para desinvestidos se deu pelo fato de as leituras sobre os saberes experienciais que homens e mulheres produzem na sociedade atual serem para o sistema vigente uma categoria ainda muito tradicional, em que a escola e as empresas separam o saber produto da história humana e da relação com o trabalho do saber formalizado pela ciência nas atividades laborais.

Essa separação de saberes desenvolvida pelo modo de produção capitalista não contribui para analisar a sociedade de forma integral. Contrapondo-se a essa concepção, a ergologia¹², um método transdisciplinar inovador, tendo como precursor o marxista francês Yves Schwartz, “busca religar tudo que é representado separadamente” (VERÍSSIMO, 2015, p. 2). Assim, encontramos na ergologia, uma proposta que articula o saber investido e desinvestido, numa relação indissociável. Para Trinquet (2010), o objetivo da ergologia é

Conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa. Quer dizer, analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la melhor e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência. (TRINQUET, 2010, p. 95).

Conhecer a complexa realidade vigente é essencial para a construção da libertação humana. Reconhecer que a atividade está relacionada com a saúde, com o interior humano, ou com o que Trinquet (2010) chama “atividade interior”. “A actividade é um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente (corpo/espírito; individual/colectivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado; etc.)” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 23). Atividade interior sustenta o corpo para realizar o trabalho, pois essa atividade corporal é tudo o que se tem para que o corpo se mantenha em pé a hora que se quer; ela permite pensar, agir, elaborar, comer, andar, enfim, é de grande importância valorizar a atividade para que dela se realize o trabalho.

Colocar em diálogo a pluridisciplinaridade dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência. Ou, dito conforme noções ergológicas: a prática dos processos socráticos em duplo sentido, entre os saberes constituídos e os saberes investidos, organizados no seio de um dispositivo dinâmico de três polos. (TRINQUET, 2010, p. 95).

¹² Consiste em um estudo de toda atividade humana e, mais notadamente, da atividade humana do trabalho, vale caracterizar o seu objetivo e o seu método (TRINQUET 2010, p. 95).

Os dispositivos de três polos serão dialogados no decorrer do texto, explicando como funciona na ergologia esse dispositivo; por ora, destacamos que nossa ação através da atividade interior transforma a todo momento a realidade em que estamos inseridos, no sentido de buscar conhecer mais o mundo que está à nossa volta e encontrar meios de interferir nele para vivermos mais tranquilos (SCHWARTZ, 2010), produzindo em nós novos saberes, ao mesmo tempo vivenciando dialeticamente a atividade interior do ser humano, elemento necessário para a utilização tanto de saberes investidos quanto de saberes desinvestidos.

Os estudos dos saberes no Brasil iniciaram-se a partir da década de 1990, para analisar a situação do trabalhador nas fábricas no processo da produção.

Essa temática como foco de pesquisa iniciou-se na França, no contexto da Sociologia do Trabalho, fazendo crítica ao sistema de produção taylorista. Esse modelo de produção do fordismo taylorismo tornou-se alvo de crítica desse tipo de Sociologia de modo a discutir como, nessa organização de trabalho, o saber do trabalhador é controlado, fragmentado, reduzido no processo de produção, e impedido de manifestar a criatividade desse sujeito. É nesse contexto que os estudos sobre o saber do trabalhador se ampliam, alçando uma outra compreensão sobre o caráter formativo, o processo de trabalho, a qualificação, as práticas de resistência no trabalho, entre outros fatores ligados ao processo de trabalho. (MARTINS, 2011, p. 54).

As pesquisas sobre saber ganham forças no Brasil, a partir da área Trabalho e Educação, de modo que essa área de pesquisa compreende o saber como produto do trabalho *vivo* ou *valor de uso*.

O campo trabalho–educação toma o trabalho como o princípio primeiro para se entender a sociedade e, portanto, a educação, e assume a formação de trabalhadores como sua tarefa fundamental. Apoiar-se no pressuposto do trabalho como mediação fundamental para a constituição do ‘homem’: sua humanização. Ao produzir a vida em sociedade o homem produz-se a si mesmo, torna-se humano. (FISCHER; FRANZOI, 2018, p. 199).

Para os pesquisadores como Tiriba (2018), Fischer e Franzoi (2017), Lima e Cunha, (2018), o trabalho é o processo fundante da vida humana, por intermédio dele os seres humanos produzem saberes e se autoproduzem. A categoria *trabalho* na perspectiva de *valor de troca* terá grande foco de estudo no contexto da estruturação produtiva, pela qual o trabalho morto terá uma compreensão como instrumento impulsionador do capital.

É no contexto do capitalismo que os estudos sobre produção de saberes terão terreno fértil, porque o sistema, com suas mudanças na forma de produzir em massa almejando lucro,

como fordismo e taylorismo¹³, e mais recentemente o toyotismo, impulsionaram o trabalho humano como valor de uso para se tornar abstrato (negativo), permitindo que os saberes dos trabalhadores também acompanhem essa lógica *pretérito*, em que o objetivo é produzir maisvalia; para isso são utilizados os saberes humanos para executar tarefas e a aceitação das normas, implantadas pelo sistema vigente, daí a intensificação dessa categoria trabalho abstrato como objeto de pesquisa, sempre com o objetivo de esclarecer o funcionamento do trabalho na perspectiva do capital e da formação humana.

Schwartz (2003) em seu estudo sobre o trabalho no sistema do capital, destaca que no taylorismo o trabalho é exaustivo, a função do trabalhador é exclusivamente técnica, um trabalho que recebe comando de outros, impedindo o trabalhador de pensar, organizar, planejar, elaborar, suas atividades. É o dono da fábrica que determina a função de cada trabalhador, dessa forma o trabalhador realiza somente sua função proposta pelo chefe.

As estratégias produtivas passariam a ser aplicadas pela gerência, aprimorando aquelas que possibilitam a realização do trabalho em conformidade com as “leis científicas” que demarcam a melhor divisão de responsabilidades: dadas as condições estruturais de hierarquia estabelecidas na fábrica, a direção e os setores de chefia cuidam do planejamento e da organização produtiva; os trabalhadores, privados das suas funções de controle, subjazem às normas ditadas e apenas operacionalizam o que a administração orchestra. Fica notório, a partir disso, que o taylorismo traz à tona a necessidade de um tipo de homem para planejar e outro tipo, distinto, para pôr em prática o trabalho. (BIZERRA, 2017, p. 3).

Para Bizerra (2017), as estratégias produtivas privam o trabalhador das suas funções de controle de livre arbítrio para transformar-se em um trabalhador executor de tarefas pensadas pela administração. Essa atitude administrativa traz em sua essência um novo tipo de seres humanos que se distinguem entre si: o homem que planeja o que será feito e o outro que põe em prática a atividade planejada.

Com base nessa relação de atividade do trabalho vem o interesse da ergologia sobre os saberes que os homens produzem em uma relação histórica e dialética e suas competências nessas produções de saberes. “Na perspectiva da ergologia, em toda atividade humana em geral, e, em especial a do trabalho, formal ou informal, encontram-se saberes historicamente

¹³ É um sistema de organização industrial criado pelo engenheiro mecânico e economista norte-americano Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX. A principal característica deste sistema é a organização e divisão de tarefas dentro de uma empresa com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade. **Principais características e objetivos do taylorismo:** divisão das tarefas dentro de uma empresa; especialização do trabalhador; treinamento e preparação dos trabalhadores de acordo com aptidões, apresentadas e análises dos processos produtivos. Dentro de uma empresa para otimização do trabalho. (RAGO MOREIRA 1993, p. 4).

acumulados, normas de vida e de trabalho que se inscrevem e reinscrevem na história” (OLIVEIRA; FRANZOI, 2015, p. 318).

Trabalho dentro de uma empresa; especialização do trabalhador; treinamento e preparação dos trabalhadores de acordo com as aptidões apresentadas; análise dos processos produtivos dentro de uma empresa como objetivo de otimização do trabalho; adoção de métodos para diminuir a fadiga e os problemas de saúde dos trabalhadores; implantação de melhorias nas condições e ambientes de trabalho; uso de métodos padronizados para reduzir custos e aumentar a produtividade; criação de sistemas de incentivos e recompensas salariais para motivar os trabalhadores e aumentar a produtividade; uso de supervisão humana especializada para controlar o processo produtivo; disciplina na distribuição de atribuições e responsabilidades; uso apenas de métodos de trabalho que já foram testados e planejados para eliminar o imprevisto (RAGO; MOREIRA, 1993, p. 20).

Os saberes que professores constroem lhes possibilitam realizar no espaço da sala de aula o ensino e aprendizagem de educandos; esses saberes, para Tardif (2002), demarcam como sendo saberes da formação profissional, saberes que adquirem nas disciplinas, saberes dos currículos e os saberes da experiência, além de saberes que produzem ao avaliar os discentes. O saber produzido sobre como avaliar é um saber também histórico, entrelaçado por intermédio da pluralidade de saberes.

Nessa relação, a ergologia entra como uma disciplina que analisa a complexidade do trabalho humano e trata de diferenciar trabalho e atividade de trabalho, além de debater a importância do saber investido e desinvestido e dos Dispositivos Dinâmicos de Três Polos (DD3P). A seguir, aborda-se o termo ergologia e o corpo-si utilizado no trabalho docente.

3.2 A ERGOLOGIA E O CORPO-SI NO TRABALHO DOCENTE

Para Durrive e Schwartz (2008), a ergologia

É uma démarche que reconhece a actividade como debate de normas. A partir daí, a ergologia tenta desenvolver simultaneamente no campo das práticas sociais e com a finalidade de elaboração de saberes formais, “dispositivos a três pólos”, por toda a parte onde é possível. Daí uma dupla confrontação: confrontação dos saberes entre si; confrontação dos saberes com as experiências de actividade como matrizes de saberes. (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 25).

Schwartz (2013) analisou que a filosofia da organização científica do trabalho no taylorismo anula toda produção de saber no próprio curso da atividade humana, pois no taylorismo não é considerado o trabalho como processo histórico da vida humana, e, portanto, auto formativo: “A atividade não encontra nada que a obriga a pensar e se pensar, não existe problema a tratar, posto que o trabalho é apenas uma seqüência de soluções já pensadas por

outros. Lembremos Taylor dizendo a seus operários: "não lhes pedimos para pensar" (SCHWARTZ, 2003, p. 22). A atividade de que o autor fala é a atividade que já vem pronta para que os trabalhadores apenas o executem, o realizem sem modificar.

A categoria trabalho, para Schwartz, sempre faz história e é uma ação infinita que produz a vida humana. Na organização científica essa categoria é considerada, como segmento da produção com valores de troca, uma atividade técnica, sem contexto, sem relações homem/natureza, ou melhor sem "história". "Se o trabalho não é sempre, de alguma forma, "história", então todas as condições de realização dos seus objetivos podem ser antecipadas antes mesmo que a atividade de trabalho visando a tais objetivos se inicie" (SCHWARTZ, 2003, p. 22). Esse processo de trabalho sem história não possibilita aprendizado, não permite que os sujeitos construam sua própria história. Para o autor, fazer história é "re-questionar e recombinar os saberes" produzidos nas experiências de trabalho.

Logo, compreende-se que o trabalho em Schwartz (2003) é produto da experiência de vida individual e social que sempre faz história, é uma ação diária que se estende no aqui e no agora, como menciona Trinquet (2003, p. 96); "o trabalho é um ato da natureza humana que engloba e restitui toda complexidade humana". O trabalho produz o ser humano, afirma como ser pensante, constrói o ser humano em toda sua dimensão.

Não podemos definir o que seja o trabalho, essa experiência cujos contornos conceituais e históricos não podem ser delimitados, não só em cada um de nós, mas também na humanidade. Ao mesmo tempo, podemos observar elementos fundamentais de toda atividade que atravessam a história da humanidade, e é preciso articular as dimensões antropológicas e históricas para localizar o que muda, o que está em crise na experiência do trabalho. Mesmo fazendo face à necessidade premente de caracterizar o que muda no trabalho na contemporaneidade entre emprego/desemprego, produção/serviços, trabalhar/gerir etc. (CUNHA, 2013, p. 28).

Cunha (2013), ao se reportar sobre o trabalho a partir da ergologia, considera que as experiências humanas não são delimitadas, é preciso articular as dimensões antropológicas e históricas para saber o que muda no trabalho relacionado com emprego, desemprego, produção de serviços, enfim.

Assim, analisar o saber como produto do trabalho a partir da ergologia é considerar as atividades específicas, ou seja, o *micronível* ou *atividade* do trabalho de uma classe de trabalhador, como os docentes por exemplo, em sua experiência histórica do trabalho como produtores de saberes.

A ergologia comparece como uma abordagem que permite direcionar o olhar do pesquisador para as microdimensões que envolvem a ordem subjetiva e objetiva do docente em sua atividade de trabalho. Permite, ainda, considerar que a atividade de trabalho docente – assim como toda atividade de trabalho – é sempre renormalização

das normas antecedentes. Nesse sentido, o trabalho real dos docentes não é considerado mera repetição do trabalho que lhes é prescrito – seja por outros ou por eles mesmos –, sendo sempre lugar de escolhas, um destino a viver. Na sua atividade de trabalho, o docente vive um processo de retrabalho do saber, que tem íntima conexão com sua dimensão subjetiva. (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 212).

A palavra *ergologia* vem “do grego ergo [e] significa ação, trabalho, obra” (CUNHA, 2010, p. 1); logo, a docência está imersa em uma grande “obra” conduzida pela ação do fazer e refazer pedagógico. O docente, nessa perspectiva ergológica, utiliza saberes para desenvolver sua atividade, o trabalho, que é sempre renormatizado pelas normas antes propostas por outros ou por eles mesmos, permitindo a si mesmo (subjetivo) utilizar seus próprios saberes, palavras ou técnicas para facilitar a atividade a ser desenvolvida, ensinada ou socializada:

Quando se é levado, no campo intelectual, a criar palavras, para não ser tido por charlatão é necessário indicar por que essa inovação facilita o progresso do criador na trajetória relevante para ele, como ela permite evitar armadilhas advindas do fato de seguir por caminhos já demasiado demarcados nos quais o que se tem a dizer vai se perder. Creio ser esse o caso da noção de “corpo-si”: ela veio se impondo pouco a pouco numa dinâmica de produção conceitual no curso da qual vimo-nos diante de inúmeras interrogações e interpelações. Para ser coerente com as sugestões que estas últimas esboçavam e não perder o rumo, nossas trajetórias de tratamento hesitaram em tomar de empréstimo, a quadros teóricos estabilizados, recursos teóricos já usados. (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

Essa criação de conceitos, de palavras, de meios para solução de problemas, de respostas facilita o progresso do trabalho docente. Essa atitude, sem se perceber, é uma renormatização de normas criadas pelo sistema para ser impostas às atividades laborais dos professores. O trabalho docente no cotidiano perpassa por essas normas e seus antecedentes históricos, daí a dificuldade desse trabalhador em desempenhar suas atividades com propriedade; é nesse contexto que se entende *corpo-si* do professor, no sentido de resistir em prol de melhores condições de trabalho.

Para Tardif (2002, p. 39), os professores no exercício de suas funções e de suas práticas em sala de aula desenvolvem saberes, que possibilitam aos docentes ter *habitus*, habilidades de saber-fazer e “saber-ser”. Nessa análise é que se compreende a concepção ergológica como disciplina multidisciplinar que problematiza e aborda a experiência ou atividade de trabalho cheias de regras, normas e valores.

Os saberes e atividades do trabalho docente na perspectiva da ergologia são compreendidos na pluralidade de saberes e também na pluridisciplinaridade da ergologia, e

não somente no saber constituído, e sim na totalidade do trabalho, como define Trinquet (2010).

Discutir os saberes e atividades do trabalho docente a partir das disciplinas da ergologia é compreender que em toda situação de trabalho se requer do trabalhador uma pluralidade de saberes, e que todo trabalho é considerado como atividade humana.

Compreender o trabalho a partir do campo da ergologia requer considerá-lo como atividade humana, na qual homem e meio estabelecem uma relação dialética. Esse encontro entre o meio historicamente construído, com suas técnicas e seus objetivos, e o trabalhador com suas singularidades, valores, saberes e competências, é sempre em parte singular e requer de o sujeito em questão mobilizar e construir saberes sobre o trabalho. Assim, para compreender a experiência de trabalho enquanto local de formação e produção de saber é preciso partir de seu entendimento como *atividade humana*. (LIMA; CUNHA, 2018, p. 17).

Cunha (2018) percebe que a ergologia é uma disciplina que discute a vida e o corpo humano em situação de trabalho; este é considerado na ergologia como atividade humana, e “o ambiente laboral exige do trabalhador a recriação das normas que são antecedentes ao local de trabalho, o que expressa à mobilização da sua saúde, bem como seus interesses e inteligência. Neste processo, faz-se o uso de si por si, uso de si por outros e corpo si” (SILVA; SANTOS, 2017, p. 2).

3.2.1 O corpo-si

A categoria *corpo-si* contribui para analisar a postura política e pedagógica do professor no cotidiano de sua profissão em relação, principalmente no aspecto avaliativo; é uma postura de contraposição às normas estabelecidas pelo sistema ao longo do processo histórico para compor o direcionamento da escola e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Para Schwartz (2014), a categoria *corpo-si* permite compreender que o trabalhador se impõe às normas estabelecidas, construindo outras formas de ação que fogem das normas construídas pela classe dominante.

Essa forma de resistir do sujeito, se colocando contra normas antecedentes, se dá baseada em valores que são singularmente seus, ou seja, que fazem mais sentido a sua vida singular. Contudo, fazem também parte das normas antecedentes, as normas que o próprio sujeito impõe a si mesmo, normas essas que ele já aprendeu a seguir, podendo ser consideradas, assim, como relativas a seus valores também antecedentes. (ROCHA, 2015, p. 160).

O corpo-si é construído historicamente pelo trabalho humano, e também se impõem as normas e as exigências que o sistema propõe ao trabalho docente. Exemplo disso é a avaliação realizada pelos docentes no momento de saber o que e como aprendem os alunos no decorrer do ano letivo. Como as avaliações são organizadas nas escolas partindo de avaliação dialógica, essas avaliações não são interesses da burguesia. Freire (1987) analisa o diálogo como processo histórico – e que não só serve para avaliar e obter resultados – e também como progresso humano:

Penso que deveríamos entender o diálogo não como técnica apenas que podemos usar para conseguir obter resultados, ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos humanos. (FREIRE, 1987, p. 122).

Nesse sentido, o *corpo-si* é a história em sua integralidade, é uma postura construída pelo trabalhador a partir de suas relações históricas, no contexto de seu trabalho, e que envolve o processo da construção de diálogo e de compreender os discentes na sua dimensão humana:

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 1987, p. 123).

Nessa perspectiva, a avaliação dialógica se contrapõe ao sistema de avaliação que avalia o aluno apenas para a passagem de série. Assim, o docente lança mão do uso de si para renormatizar o que já vem pronto para as escolas. Avaliação baseada no diálogo é uma relação dialética em que há a argumentação e discursão de assunto e meios de avaliar sem prejudicar o contexto histórico formativo humano.

O *corpo-si* é a história, história da vida, do gênero, da pessoa, é a história de encontros sempre renovados entre um ser em equilíbrio mais ou menos instável e uma vida social, com seus valores, suas solicitações, seus dramas...é a história, história como memória sedimentada, organizada na miríade dos circuitos da pessoa; mas também história como matriz, energia produtora de inédito: na medida onde a intenção renormalizante é às vezes imposta ao ser – o meio é sempre infiel, como ‘encontro’ ele reclama que a gente se escolha escolhendo tal ou qual maneira de tratar – e ao mesmo tempo requer como exigência de vida, como apelo nele de saúde, o instrumentalizando sem relaxe para tentar transformar isto que é objetivamente para ele meio (umgebung) nisto que poderia fazer seu meio (umwelt). (CUNHA, 2007, p.8).

Essa atitude de solucionar problemas, de querer saber o porquê das coisas e achar respostas, e também o poder pela criação de termos como *corpo-si*, vem de um saber produzido historicamente pelo trabalhador, como os professores fazem no cotidiano de sua profissão.

Assim, nesta trajetória de reflexão sobre os processos de “encarnação” manifestos em nossas respostas a solicitações e maneiras de capitalizar os encontros da vida, parecemos coerente explicitar brevemente como passamos de uma apresentação da atividade de trabalho como *uso de si (por outros/por si)* à expressão mais completa *dramática de uso do corpo-si*. (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

Para Furtado e Fischer (2011):

O uso de si é em pregado por Schwartz e Durrive (2007b) por que nos remete ao ‘si’ do ser vivo no mundo em relação às várias determinações em que o ‘si’ possa estar implicado. Canguilhem (2006), fonte inspiradora fundamental da ergologia, ao definir esse sujeito na sua condição de ser, define-o como ‘ser da norma’. (FURTADO; FISCHER, 2011, p. 185).

Essa relação os leva a permanecer em condições de normas e produzir novas regras, uma condição que permanece sempre, pois as relações humanas se transformam em um jogo de interesses e conquistas. Nessa relação estão inseridas a contradição, a dualidade de saberes, na concepção de *uso de si por si*, uma postura contra-hegemônica da classe burguesa. Por outro lado, os saberes na concepção *de uso de si e dos outros por outros* fortalecem os interesses da classe detentora do poder econômico.

No próprio plano em que os atos operatórios são os mais prescritos, rígidos, aparentemente sem permitir nenhum desvio personalizador, tendo por paradigma situações governadas pela organização científica do trabalho, permanece sempre na penumbra ou na invisibilidade “uma demanda especificada e incontornável feita a uma entidade em alguma parte da qual se supõe haver uma livre disposição de um capital pessoal. É essa a justificativa da palavra ‘uso’ e a forma indiscutível de manifestação de um ‘sujeito. (SCHWARTZ, 1992 [1987], p. 53). (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

O sujeito se manifesta em situação de trabalho através de relações entre os outros sujeitos, aprendendo a se manter em situações diversas; é um ser vivo no mundo, sujeito às regras, como os professores no contexto da escola. É nessa análise que está envolvida a relação da avaliação no trabalho docente. O professor faz o *uso de si* mesmo para realizar a avaliação na sala de aula.

O *uso de si* vem imbricado em regra de imposições industriais e que se insere em um paradoxo: o mundo industrial e operário. E no trabalho docente há uma engenhosidade em

criar técnicas, inovar os espaços para desenvolver suas atividades, facilitando assim o uso do corpo de si mesmo. Os docentes decidem, avaliam, reconstroem e renormalizam historicamente o espaço de trabalho, de modo que toda atividade de trabalho *industrial* mencionada pelo autor sempre “envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução” (SCHWARTZ, 2014, p. 261).

É a partir dos diálogos, debates, que se produzem renormatizações, recriação da história pelos trabalhadores (MARX, 2010). Essa recriação, essa busca do novo proporciona construir novas mentalidades, pautadas na dignidade humana:

Advêm dessas arbitragens decisões sempre parcialmente não antecipáveis, “renormalizações”; mesmo num nível infinitamente pequeno, os resultados dessas arbitragens – as “renormalizações” – recriam sem cessar uma história: “ocorre continuamente algo novo” que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. Daí vem a ideia de que esse *uso de si* é uma imposição contínua dessas micro-escolhas permanentes e disso surge a expressão do trabalho como dramática do *uso de si*. (SCHWARTZ, 2014, p. 261).

Assim, as normas não são permanentes, foram construídas para normatizar os trabalhos, por isso é possível desnortatizar, construir novas normas, nas condições dignas do trabalho; em relação à avaliação, o professor prepara a avaliação de acordo com as normas, exigências vindas pelos planos de ensino e dos currículos da escola.

No encontro privilegiado do mundo industrial e operário: essa tentativa de recentramento do meio em torno de normas próprias da pessoa no trabalho nos parecia uma enigmática busca das exigências da vida em nós (busca na qual se reconhecia toda a força do legado de G. Canguilhem, especialmente 1966) principalmente porque o corpo vivo não poderia ser expulso desse esforço. (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

Para Schwartz (2014, p. 261), o termo *si* foi para evitar inserir esse esforço de recentramento nas problemáticas demasiado codificadas do “sujeito”, da “subjetividade” (que envolviam o risco de neutralizar a dimensão de uma busca da vida em nós), que preferimos usar o termo voluntariamente obscuro “*si*”. O corpo humano não pode ficar separado do intelecto. O pensar e o agir devem se integrar naturalmente.

3.3 SABERES, PRODUTOS DO TRABALHO DOCENTE

Os saberes docentes são produtos das experiências históricas e sociais. Sejam eles das disciplinas, dos currículos, dos livros didáticos, das experiências, das formações profissionais

ou das avaliações, ou do ensino. Para Tardif (2000, p. 13), “o que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”. A vida docente é um intenso momento formativo, portanto é histórico: na escola o docente aprende com seus colegas de trabalho, com os alunos e com os profissionais da educação, os serventes, porteiros, vigias, manipuladores de alimentos, e assim vai construindo uma pluralidade de saberes que lhe garantem ensinar os alunos e a si mesmo.

Tardif (2002) nos mostra que o docente interessado em modificar o espaço escolar no sentido de transformar deve ser “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39). O professor deve ter um compromisso com os alunos e com o seu próprio trabalho, compromisso que assume no momento em que se propõe a ensinar. Destaca o autor, ainda, que os docentes aprendem a trabalhar na prática entre erros e acertos, caracterizada com a exploração de seu ofício ou de sua aprendizagem.

Nos estudos da ergologia¹⁴, os saberes experienciais são conhecidos como saberes investidos, e os saberes desinvestidos (instituídos), conhecidos como saberes produzidos no campo científico da desaderência (VIEIRA JÚNIOR; SANTOS, 2012). As contribuições dos estudos ergológicos, na concepção de Schwartz (2010), ajudam a repensar as práticas pedagógicas de professores, ao mesmo tempo revendo experiências desenvolvidas nas atividades de trabalho. Essas experiências, para Schwartz (2010), são formativas, pois os docentes aprendem uma pluralidade de saberes no ambiente educativo e na sua própria relação social de vida.

O autor parte de interrogações sobre a função formadora da experiência, nas quais ele propõe uma série de questões para verificar se a experiência é formadora (SCHWARTZ, 2010, p. 38):

Para Schwartz (2010) a ponderação sobre o papel formador da experiência passa pela reflexão sobre o conceito de experiência; sobre a possibilidade de articulação entre os saberes constituídos e os saberes investidos; e sobre como ela “existe” em nossa cabeça e nosso corpo. Assim sendo, o reconhecimento de saberes construídos na e pela experiência não é tarefa fácil e coloca questões sobre o que é e quem faz a

¹⁴ Do grego *ergo*, significando ação, trabalho, obra. Nas proposições de G. G. Granger, a ergologia transcendental propunha reunir aos usos tradicionais da palavra *trabalho* uma pertinência do termo no campo linguageiro e científico. O termo sugere ainda uma reavaliação da distinção entre *práxis* e *poiësis*, entre produção de artefatos e campo de ação orientado para os valores. (CUNHA, 2010, p. 1).

experiência, e como se pode identificar, sistematizar e transferir esses saberes que estão imbricados no corpo-si. (LIMA; CUNHA, 2018, p. 20).

Para Schwartz (2010):

A experiência só pode ser formadora se supomos que há nesse ser uma tentativa contínua de integrar os acontecimentos, um ser concebido como uma totalidade vivente, um ser tão enigmático como se queira imaginar que possa encarar os encontros da vida e que possa fazer continuamente escolhas de uso de si mesmo. Se há experiência, a unidade de um “ser” que “faz experiência” não pode se apagar diante das clivagens intrapsíquicas. (SCHWARTZ, 2010, p. 57).

Dessa forma a experiência é formadora, pois os seres humanos estão em profundo aprendizado, se envolvem em sociedade, agem, produzem seus meios de subsistência. Encaram os encontros da vida.

Encontros cheios de normas, regras, valores. Unem-se uns aos outros para conquistar seus objetivos. Schwartz (2010) destaca, ainda, que os saberes investidos são os que ocorrem em união com outros sujeitos e tendem a crescer, evoluir, de acordo com as variadas culturas, com o momento, mesmo em situações de trabalho, podendo ser adquiridos individualmente, em grupos ou colônias, ou até mesmo em dupla. E os saberes desinvestidos são os “saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares” (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

A produção do saber em situação de trabalho se dá a partir da relação entre os sujeitos no momento de busca por melhores condições de trabalho. É nessa perspectiva que o professor luta para construir trabalho digno e proporcionar ensino e aprendizagem nas condições básicas de seus alunos. Os saberes investidos e desinvestidos produzidos pelos docentes na relação com o seu trabalho são de fundamental importância para o processo construtivo da identidade docente. Arroyo (2003) afirma que, ao mesmo tempo que os docentes produzem saberes, aprendem sobre si mesmos, mais do que nos centros de formação:

Nesses embates na rua, nas greves, nas passeatas, a categoria foi descobrindo a centralidade do trabalho como determinante da própria existência humana. Aprendemos a centralidade do trabalho não só na produção do conhecimento, mas sobretudo, na própria autoprodução como sujeitos humanos. (ARROYO, 2003, p. 53).

Os processos formativos vêm das experiências vividas pelos professores na relação social com familiares, amigos, nas ruas, nas passeatas, nos movimentos de greve, assim os

docentes aprendem e ensinam o que aprendem numa relação dialética. O trabalho é essa relação mútua, intrínseca da atividade humana. São esses saberes produzidos que os docentes mobilizam para ensinar os discentes na escola.

Os saberes do trabalho ganham forma ao engendrar as maneiras como o professor aprende; esse aprender está alicerçado na vida material e espiritual, ou melhor, na *práxis*. É um saber singular, subjetivo, amplo que possibilita ao professor analisar sua atividade num contexto inter-relacionado. O trabalho como promotor de valor de uso, nas condições do *corposi*, impulsiona o professor a lutar pelos seus direitos garantidos nas normas do sistema.

Esse encontro entre o meio historicamente construído, com suas técnicas e seus objetivos, e o trabalhador com suas singularidades, valores, saberes e competências, é sempre em parte singular e requer do sujeito em questão mobilizar e construir saberes sobre o trabalho. Assim, para compreender a experiência de trabalho enquanto local de formação e produção de saber, é preciso partir de seu entendimento como atividade humana. (LIMA; CUNHA, 2017, p. 5).

O trabalho com atividade humana requer melhoria das condições de trabalho. É nesse sentido que os professores, como sujeitos de *corpo-si*, lutam para se apropriar da formação, como fizeram os professores egressos do PARFOR, e nesse movimento vão construindo saberes, e ao mesmo tempo adquirem consciência da realidade histórica de sua profissão.

3.4 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA VIDA DOCENTE

A experiência em Thompson é um termo médio entre a relação social humana e a consciência produzida pelos humanos nessa relação. A experiência não é determinante na produção da vida humana, mas ao dar cor à cultura, aos valores e ao pensamento, Thompson analisa a experiência como sendo a produtora da consciência humana. Nessa experiência são produzidas as culturas que nortearão a vida em sociedade: a construção de valores é iniciada por essas relações sociais, e também o modo de pensar de cada pessoa:

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá a cor à cultura, aos valores e ao pensamento; é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e pela prática que a produção é mantida. A razão dessas omissões se tornará clara quando examinarmos a outra expulsão, a expulsão da agência humana. (THOMPSON, 1981, p. 112).

A experiência é o meio necessário entre o ser social e a consciência, ou seja, a experiência de classe dá aos seres humanos a oportunidade de pensar, de organizar sua vida, de entender o meio em que vivem e também de produzir seus espaços.

Não sou indiferente aos valores intelectuais nem inconsciente da dificuldade de se chegar a eles. Mas devo lembrar a um filósofo marxista que conhecimento se formaram, e ainda se forma, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico. (THOMPSON, 1981, p. 17).

Thompson (1981) afirma que os saberes são produzidos nas relações sociais, ou melhor, no trabalho. Assim, a experiência é formadora e produtora de saber. É nesse movimento que os trabalhadores, no nosso caso os professores, se organizam como classe, como postura política, contra as normas impostas no seu trabalho. Para Thompson essas normas são chamadas “conceitos de junção”, reafirmando que são exploradas tanto na teoria como prática. A experiência é uma mediação necessária na formação dos professores da educação básica; nessas relações se produzem cultura, arte, leis, condições de existência digna.

A experiência, mediada pela cultura que constrói saberes, permite aos seres humanos o entendimento sobre sua vida e sua produção material intermediada pelos processos culturais.

A igualdade do valor do homem comum, que Wordsworth afirma, repousa em atributos morais e espirituais, desenvolvidos através de experiências no trabalho, no sofrimento e de relações humanas básicas. Baseia-se muito menos em atributos racionais e ele confia muito pouco na educação formal que poderia inibir ou desviar o crescimento calcado na experiência. (THOMPSON, 2002, p. 25).

O docente, nessa perspectiva, deve ser compreendido, valorizado, aceito e respeitado em sua própria realidade, partindo-se de sua experiência de vida, como sujeito produtor de saberes, de consciência ao longo de sua profissão e sua vida laboral. A experiência em que os professores se inserem os ajuda a desenvolver suas potencialidades, suas criatividade e maturidade.

Essa experiência forma os professores, pois é a experiência que prepara o caminho inicial da vida humana. A experiência, para Schwartz (2010), é histórica e formadora, mas só a experiência construída pelos sujeitos; como exemplo: os saberes que professores constroem na experiência não dão conta de resolver os problemas sociais que homens e mulheres enfrentam no decorrer da vida. O saber formal é necessário para ampliar os saberes produzidos na vida laboral ou na experiência de vida. Esses saberes formalizados devem ser enriquecidos com o saber informal, recriado e criado pelo trabalho.

Thompson (2002) afirma que Wordsworth¹⁵ não dava valor ao saber formal pelo fato de temer a perda dos saberes construídos na experiência; o saber formal era destinado à classe de cultura refinada, à classe burguesa.

Nos marcos do materialismo histórico, a análise de E. P. Thompson acerca da classe social e da consciência de classe como fenômeno histórico e como formação econômica, política e cultural, ajuda-nos a compreender o atual processo de constituição da classe trabalhadora, sua identidade, suas lutas, sua experiência e seu sentido histórico. Thompson compreende que a classe e a consciência de classe vão formando-se juntas na experiência: é uma formação imanente. Tal compreensão pode ser observada na análise que faz do período 1790 a 1830, quando se forma a classe operária inglesa. Sua análise considera o modo de vida característico dos trabalhadores, que está associado com um modo de produção, e os valores partilhados pelos que viveram durante a Revolução Industrial. (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 56).

A experiência é o meio pelo qual os sujeitos se unem e se formam e produzem seus saberes iminentemente. É nessa concepção que compreendemos os professores da educação básica, alunos e egressos do PARFOR, a organizar-se como classe, como sujeitos conscientes da luta em prol de melhores condições de trabalho. A classe se forma também nas relações humanas, através da capacidade de percepção da realidade, das articulações, de interesses entre os trabalhadores.

Como formação econômica e cultural, a classe é um fenômeno histórico, algo que ocorre efetivamente nas relações humanas, não de uma forma determinada, mas como uma capacidade de percepção e articulação de interesses de alguns indivíduos contra outros, cujos interesses diferem dos seus. E a “consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais”. (THOMPSON, 1987, v.1, p. 10). (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 56).

Nessa concepção, a classe é um fenômeno histórico, socioeconômico, político e formativo, articulado com consciência de classe, materializada nas experiências dos trabalhadores. Para Thompson (1981), a classe e a luta de classes produzidas nas experiências históricas e na cultura são questões fundamentais para a apreensão da totalidade social. É nesse contexto que compreendemos a produção de saberes investidos e desinvestidos dos professores, alunos e egressos do PARFOR, como sujeitos que fazem história e reconstróem essa história de modo que, ao mesmo tempo que esses sujeitos desenvolvem suas atividades, aprendem a lidar com sua realidade. Nessa historicidade vivida por esses professores eles

¹⁵ William Wordsworth (1770-1850), poeta romântico inglês.

investem todos os saberes em seu corpo de si mesmos e também os saberes dos outros sujeitos.

Esses saberes produzidos historicamente na experiência se inter-relacionam com o trabalho docente. Nessas experiências os professores aprendem valores, aprendem a ser solidários, recíprocos, éticos, criam elementos necessários a suas necessidades, aprendem com o diálogo.

Esse debate se inter-relaciona com o trabalho docente a partir do momento em que a experiência garante que o trabalho do docente se realize no ambiente educativo, trabalho esse que na realidade não se repete, a atividade docente se renormatiza diariamente das normas prescritas anteriormente:

Nesse sentido, o trabalho real dos docentes não é considerado mera repetição do trabalho que lhes é prescrito – seja por outros ou por eles mesmos –, sendo sempre lugar de escolhas, um destino a viver. Na sua atividade de trabalho, o docente vive um processo de retrabalho do saber, que tem íntima conexão com sua dimensão subjetiva. Não há cumprimento passivo das prescrições, pois a dinâmica de vida presente no cotidiano escolar exige um processo de recriação das normas antecedentes, o que expressa a saúde, a mobilização da inteligência, o desejo, a subjetividade docente. Sendo o docente sujeito de saberes e valores, acumulados ao longo de sua história de vida, no ato de trabalho ele decide como fazer usos de si, sempre a partir de dimensões éticas, sociais, psicológicas e culturais. (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 212).

O docente, na sua experiência, vai aprendendo a criar e recriar as suas próprias normas, principalmente ao avaliar o discente. No processo avaliativo o docente renormatiza, mobilizando o saber produzido para assim poder avaliar.

3.5 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NO TRABALHO DOCENTE

Os estudos sobre saberes investidos têm como referência as décadas de 1960 a 1980, advindo de estudiosos como Alain Wisner, George Canguilhem e Ivar Oddone sobre as tensões no mundo do trabalho, principalmente na Itália e na França, quando os trabalhadores fabris em Turim e Paris se revoltaram devido às condições precárias de trabalho. Os trabalhadores nas condições de precariedade adoeciam, impulsionados por um conjunto de fatores desagradáveis no trabalho, e essa situação contribuiu para que os estudiosos desenvolvessem pesquisas nesse campo (SCHWARTZ, 2010).

A luta pela melhoria das condições de trabalho chamou a atenção de estudiosos como Oddone, Schwartz entre outros, que a partir das décadas de 1980 e 1990 se organizaram com

outros médicos, como Alain, e implantaram o MOI¹⁶, liderado por Ivan Oddone, médico que trabalhava em uma das empresas automobilísticas na Itália, com a intenção de investigar os problemas de saúde dos trabalhadores. A contribuição do MOI:

Uma das contribuições do MOI foi a realização do mapeamento dos riscos nos ambientes de trabalho (Oddone; Re & Briante, 1986). De acordo com Oddone et al (1986), milhares de mapas de riscos foram realizados na Itália, entre os anos 1960 e 1970, por operários, estudantes, médicos e psicólogos engajados nas lutas pela saúde para representar as condições de trabalho, objetivando valorizar a experiência e o saber dos trabalhadores. (SILVA; SANTOS, 2017, p. 2).

Esse movimento foi ganhando adeptos como médicos, dentistas, operários, sindicalistas, cientistas e estudantes de todos os cursos, com o intuito de estudar os problemas de saúde causados pelo trabalho nas fábricas automobilistas. Desse movimento surgiu a

Comunidade Científica Ampliada – CCA" na Itália. Para Brito & Aranha (2004), a eclosão da Comunidade Científica Ampliada ocorreu em uma época em que se constata que os conhecimentos da medicina eram insuficientes para responder às demandas de saúde coletiva que advinham dos locais de trabalho. Oddone (2007) destaca que o propósito principal das equipes de trabalhos existentes nas Comunidades Científicas Ampliadas era confrontar os saberes formais dos pesquisadores e os saberes informais dos trabalhadores para produzir um regime de conhecimentos sobre o trabalho. Ainda segundo o autor, esses saberes estavam relacionados com a experiência do trabalhador na sua singularidade, entendido como elemento central da investigação. (SILVA; SANTOS, 2017, p. 2).

Esses estudiosos, muitos deles marxistas, analisam o trabalho como princípio educativo. Além disso, compreendem o trabalho como atividade humana, pautados nas abordagens ergológicas, tendo como referência Schwartz, Charlot e o fenomenólogo Tardif.

Para Schwartz (2010), os estudos dos saberes provêm da experiência (*saber investido*), devem ser distintos do saber formal (*saber desinvestido*), categoria utilizada pelo autor: “Para designar esse polo tão enigmático da experiência que deve ser distinto do saber formal, na perspectiva ergológica, falamos de saber investido. Isso reenvia à especificidade da competência adquirida na experiência, que deve ser investida em situações históricas” (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

São saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares. (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

¹⁶ Movimento Operário Italiano.

Para Lima e Cunha (2018), o saber investido sempre está em aderência com a atividade de trabalho, não é formalizado nem está escrito em qualquer lugar. É um saber individual, próprio de cada pessoa.

Esse saber, denominado saber investido, é construído “[...] na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho. E esta experiência é investida nesta situação única e histórica. Trata-se de um saber que está em aderência com a atividade. Ele não é formalizado e nem escrito em qualquer lugar” (TRINQUET, 2010, p. 101). É justamente por estar em “aderência” com a atividade que o saber investido não é facilmente verbalizado ou constatado. O saber investido está no *corpo-si*, uma “entidade” que “atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 44) e que remete a um sujeito que não é nem completamente consciente nem inconsciente de sua ação. (LIMA; CUNHA, 2018, p. 18).

Como se observa, as análises sobre saberes, investidos e desinvestidos, ganham espaço na pesquisa sobre trabalho e educação, pois dão conta de desvendar os problemas relacionados às atividades de trabalho, como, por exemplo, os professores, alunos egressos do PARFOR. Por outro lado, as categorias *saberes investidos* e *desinvestidos*, utilizadas nas pesquisas sobre trabalho e educação, apresentam-se como uma crítica às concepções de saberes relacionados com a categoria *trabalho abstrato*, de modo que os saberes são fragmentados; desconsiderando-se a produção de saberes num contexto inter-relacionado, a própria escola é uma instituição que tem contribuição para a fragmentação de saberes. Assim, ergologia como um método transdisciplinar inovador “busca religar tudo que é representado separadamente” (VERÍSSIMO, 2015, p. 2), já em termos de saberes.

O saber investido tem um lugar privilegiado no Departamento de Ergologia, sempre convocado quando se fala no Dispositivo Dinâmico de Três Polos-DD3P. Trata-se de uma noção que é característica de um momento que, em termos educacionais, se identifica com a abordagem sociopolítica ou sociocultural. Nas escolas e nas empresas ainda predominam as abordagens tradicionais, que definem que o saber é externo ao homem cuja abordagem epistemológica do conhecimento é empirista, ou interna ao homem quando a abordagem é inatista. Neste caso ou o saber é transmitido de fora para dentro, cabendo ao homem assimilá-lo, ou o saber nasce com o homem, bastando ser despertado. A ergologia, ao considerar a terceira via epistemológica do conhecimento, que pressupõe que os saberes são internos e externos ao homem, busca religar tudo que é representado separadamente. Assim, cada pessoa investe saberes em seu *corpo-si*, e esses saberes serão reinvestidos na atividade. Portanto, na interação com o mundo, ou seja, ao entrar em contato com o mundo, se relacionando com ele, o homem reage de acordo com os saberes que ele tem investidos em seu *corpo-si* e, ao interagir, ele acessa os conhecimentos presentes no mundo e pela sua atividade investe esses saberes em seu *corpo-si*. (VERÍSSIMO, 2015, p. 2).

Para a autora citada, a ergologia considera que as pessoas investem saberes em seu *corpo-si*, a partir de suas atividades, ou melhor, os homens reinvestem saberes, apropriam-se dos saberes ao longo de sua história, de suas atividades.

Primeiramente, a ergologia adjetiva esse saber de investido porque remete à especificidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho. E esta experiência é investida nesta situação única e histórica. Trata-se de um saber que está em aderência com a atividade. Ele não é formalizado e nem escrito em qualquer lugar. Essa experiência está cravada no intelecto e/ou no corpo, no *corposi*, como diria Schwartz, quer dizer, ao mesmo tempo no corpo e na mente ou na alma. Sem atribuir, para este último termo, qualquer conotação religiosa. Situamo-nos, aqui, no domínio do material e do ideal, do materialismo e do idealismo. (TRINQUET, 2010, p. 111).

Essa concepção de saberes investidos compreendemos que está presente nas atividades dos professores da Educação Básica, alunos egressos do PARFOR Pedagogia de Cametá. As atividades desses professores proporcionam construir saberes em seu *corpo-si*, de modo que são saberes inter-relacionados com os saberes desinvestidos, que ganham relação com sua profissão, com os cursos que lhes são oferecidos, com as relações familiares, com os colegas, alunos, entre outros, e isto foi identificado nos discursos dos professores pesquisados.

Por outro lado, os saberes desinvestidos, na concepção de Schwartz (2010), são os saberes construídos na academia na desaderência, foram formalizados a distância pelos outros. São os conhecimentos científicos no sentido filosófico da palavra, reconhecidos como saber formalizado, elaborado, formal, constituem o conhecimento científico, o saber da ciência da educação ou da teoria do conhecimento.

Inicialmente, será explicitada a noção de saber constituído, por conter sentido mais acessível de se apreender. Trata-se do que, em geral, chama-se, simplesmente, de saber, ou dito de outro modo: saber acadêmico. Em outros termos, tudo o que é conhecido, formalizado nos ensinamentos, nos livros, nos softwares, nas normas técnicas, organizacionais, econômicas, nos programas de ensino, etc., como já foi referido alhures. Para nós, ergólogos, este tipo de saber, por mais importante e primordial que seja, não é capaz de sozinho explicar o que acontece no trabalho tal como ele é exercido na situação real. Ele apenas é suficiente para explicar o trabalho tal como é prescrito, antes de sua realização, mas não para explicá-lo em sua realização efetiva. Uma outra forma de saber contribui para preencher e gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, a saber, o saber investido. (TRINQUET, 2010, p. 8).

Esses conhecimentos são plurais, diversos, mas há os conhecimentos que dão aos homens e mulheres possibilidades de conhecer a política, a economia, a literatura, a cultura, a história, a filosofia, a sociologia, as artes, a educação, o trabalho, a religião, a natureza, as tradições, a formação e a sociedade humana em geral.

Do filósofo democrático” que consciente de que “todo mestre é sempre aluno e todo aluno é mestre” instaura uma relação dialética entre cidadania e vida, entre conhecimento e ação, entre filosofia e política. Imbuído de uma estreita relação, o novo intelectual opera de tal modo a modificar o ambiente do qual faz parte e percebe que o próprio meio, a “realidade objetiva” que o cerca “funciona como mestre” enquanto o obriga a um contínuo aprendizado e uma incessante superação do próprio saber. (SEMERARO, 2006, p. 16-17).

O conhecimento se dá em uma relação dialética entre cidadania e vida, ou seja, entre a relação humana e o processo cultural em que vivem esses “interlocutores”, entre os saberes construídos nessa relação humana, em busca de meios pela sobrevivência, entre os conhecimentos da vida humana e da política desenvolvida para a transformação social; esse conhecimento é inacabado e tende-se sempre à sua superação. Semeraro (2006) afirma ainda que Gramsci, ao ser encarcerado, sentia a necessidade de contato com a “vida real”, com a relação humana, com a natureza, com as ações concretas de vida:

Quando se lembra que Gramsci, no cárcere, sentindo-se longe da “complexidade molecular da vida real”, confessará que a falta de contato direto e pessoal com interlocutores reais se transforma com dificuldade cognitiva, quase na impossibilidade de pensar e escrever devido a distância da impressão imediata, direta, viva, da vida de Pedro, Paulo de João, de específicas pessoas reais sem entender as quais não é possível compreender o que é universalizado e generalizado. (SEMERARO, 2006, p. 17).

Gramsci percebe a limitação e fragmentação de seu conhecimento, por não poder se relacionar e conviver com a vida de interlocutores reais, o que afetou significativamente sua cognição, impossibilitando-o de avançar nas leituras, na escrita, nas análises da sociedade do seu tempo, conforme Semeraro (2006, p. 17): a “distância da impressão imediata, direta, viva, da vida”. Ou melhor, é na relação dialética da vida e ação humana que são construídos conhecimento e saberes. É nessa relação que se compreendem os saberes investidos e desinvestidos, numa integração indissociável produzida nas relações das atividades de trabalho.

A concepção de saberes investidos e desinvestidos é uma inter-relação permanente nas atividades dos professores, alunos egressos do PARFOR. Esses professores são sujeitos construtores de saberes, inter-relacionados com sua profissão, principalmente no campo avaliativo. Essa atividade pedagógica possibilita aos professores construir saberes apropriados nos cursos de sua formação, relacionados com os saberes adquiridos de sua atividade.

Para Tardif (2002) o saber do docente é plural, formado pela combinação de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Os três primeiros saberes situam-se em uma posição de exterioridade em relação à prática docente, pois são definidos pelo Estado e pelos grupos produtores de “saberes sociais”. Os saberes experienciais, por sua vez, têm origem na prática cotidiana dos professores em

confronto com as condições reais de trabalho e constituem os fundamentos de sua competência. (LIMA; CUNHA, 2018, p. 21).

Os saberes investidos têm um arcabouço significativo, pois estão recheados de história, de costumes, de sucessos e insucessos, de aprendizados, de lutas em prol de melhores condições de trabalho.

Esses elementos da ordem do investido na história podem ser abandonados, negligenciados e até mesmo menosprezados e essa atitude ocasiona crise em um momento ou noutro, ou mesmo ao contrário, podemos tentar desdobrá-los porque, na medida em que há saberes, não é impossível articulá-los sobre saberes formais. Isso permite restabelecer uma relação de interfecundação: a perspectiva ergológica chama isto de dispositivo dinâmico a três polos: considerar, fazer falar esses saberes de experiência investidos e, a partir daí, retrabalhar, recortar os conceitos mais formais. (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

Para Schwartz, os elementos da ordem dos investidos ou os saberes construídos historicamente podem ser abandonados, negligenciados em algum momento da história humana. Esses saberes investidos são recheados de variados saberes e podem ser integrados aos saberes formalizados.

3.5.1 Dispositivo dinâmico a três polos

O dispositivo a três polos tem por base confrontar os saberes formalizados com os saberes investidos. Esse dispositivo teve influência da comunidade científica ampliada:

A elaboração do instrumento conceitual metodológico denominado “Dispositivo Dinâmico de Três Polos – DD3P” foi influenciada pela Comunidade Científica Ampliada, criada por Oddone e seus colaboradores (Brito & Aranha, 2011). Apesar da grande contribuição da Comunidade Científica Ampliada, Schwartz (2000b) revela que esta apresenta limites, uma vez que sugere a preferência do campo científico na produção de conhecimento sobre a atividade, não definindo de forma clara as competências próprias de cada um dos envolvidos, além de não deixar claro o projeto de trabalho conjunto. (SILVA; SANTOS, 2017, p. 6).

Sobre esse dispositivo dinâmico a três polos, Schwartz (2009) destaca que:

Os saberes tendencialmente produzidos na desaderência; no polo 2, aqueles derivados das demandas do tratamento do vaivém entre aderência e desaderência. O polo 3 pontua as convicções iniciais que impulsionam os protagonistas a se engajar nos processos em que cada um deve retrabalhar seus próprios recursos, confrontando-os com os recursos dos outros (diálogos socráticos de duplo sentido). (SCHWARTZ, 2009, p. 268).

O dispositivo dinâmico a três polos, estudado por Schwartz na perspectiva metodológica da ergologia, demonstra que os saberes não são construídos aleatoriamente;

pelo contrário, há critérios, seleções, significados porque representam a história do trabalhador. Em outros termos, há uma classificação, que pode dar-se em três momentos.

O primeiro é composto do polo dos conceitos, originado pelas diferentes disciplinas. O segundo polo é o das forças de convocação e reconvocação, gerado por saberes produzidos pelas experiências dos trabalhadores nas várias situações vivenciadas. E o terceiro é o da ética e das exigências epistemológicas. (VIEIRA JÚNIOR; SANTOS, 2012, p. 89).

Assim, os três polos, são receados de significados, um está interligado no outro; certo é que a produção dos saberes se pauta também na ética, no respeito, na construção da personalidade do trabalhador.

a) polo dos saberes constituídos; b) polo dos saberes investidos na atividade; c) polo dos conceitos, da ética e dos meios propostos pelo referencial ergológico. De acordo com Brito (2004), é esse terceiro polo que permite a ligação entre os dois anteriores, visto que trata da ética que constrói as relações entre os indivíduos e que é fundamentada por uma visão filosófica de humanidade. (VIEIRA JÚNIOR; SANTOS, 2012, p. 89).

O primeiro polo é considerado como conjunto dos saberes constituídos, que já possui conceitos, como, por exemplo, o conhecimento científico, acadêmico, competências profissionais e disciplinares. Esse primeiro polo relacionado com avaliação opera da seguinte maneira: os docentes egressos do PARFOR construíram saberes na graduação em pedagogia sobre os conceitos, métodos, definição, finalidade e tipos de funções da avaliação; a diagnóstica (analítica), somativa (classificatória) e formativa (controladora). Isso, em outros termos, permitiu o conhecimento antecedente, reconhecendo os conceitos necessários para proporcionar as relações sociais, individuais.

O primeiro polo do DD3P é o dos conceitos, aquele que nos permite ter acesso ao conhecimento antecedente e que nos faz distinguir o que é uma prescrição, como se comporta o corpo humano, como age e o que se espera dele em termos de ação humana; as noções de mercado; a tradução de uma palavra; a comunicação, entre outros conceitos e conhecimentos. É o polo que indica o lugar dos saberes pertinentes, objeto de um esforço e de uma ascensão que visam aos produtos da disciplina epistêmica, em um sentido restrito ou amplo. (SCHWARTZ, apud FURTADO; FISCHER, 2011, p. 181).

O primeiro polo permitiu aos docentes egressos do PARFOR saberes que antecedem suas atividades e que distinguem o que já vem prescrito e como se comportar diante dessas normas e prescrições, além de aprender como agir diante da regra que rege a vida e o trabalho humano. Em relação à avaliação, os docentes tiveram no Curso de Pedagogia a noção de

avaliação dialógica, avaliação emancipadora, avaliação. Ou seja, os docentes tiveram os fundamentos teóricos consistentes para subsidiar o trabalho na sala de aula.

O segundo polo, DD3P, possibilita construir saberes no percurso das atividades: ao mesmo tempo em que desenvolve o trabalho, desenvolve também os saberes, num momento contínuo.

O segundo polo é o das 'forças de convocação e reconvocação'. É o polo dos saberes gerados nas atividades, em que os interlocutores da atividade desempenham um papel fundamental, pois eles valorizam seus saberes específicos e transformam sua situação de trabalho. Esse polo designa a implicação de processos socráticos por meio dos parceiros ou interlocutores engajados em atividades na maior diversidade de suas experiências, trajetórias e posições hierárquicas. Nesse polo, deve-se estar atento a qualquer ponto de vista hegemônico sobre a concepção de atividade de trabalho. (SCHWARTZ apud FURTADO; FISCHER, 2011, p. 181).

O segundo polo é entendido como sendo o polo da convocação e reconvocação dos saberes que os homens constroem e devem ser mobilizados para realizar o trabalho. Nessa perspectiva, em relação com a avaliação, esses saberes são gerados na atividade e também são utilizados para transformar a realidade em que se inserem. Dessa forma os saberes construídos no segundo polo são valorizados pelos docentes que aprenderam a avaliar os alunos e, portanto, sabem como e o que avaliar no aluno.

O terceiro é o que pode ser utilizado para fazer a ligação entre o primeiro e segundo polos, é o encontro de uma postura ética, de responsabilidade, de construção do trabalhador como sujeito produtor das relações de trabalho, pautado nos princípios de dignidade humana:

O terceiro polo é o encontro entre os dois primeiros, que se opera conforme a postura ética e epistemológica dos envolvidos nos polos, em um processo de confrontação que não se instala naturalmente, mas, sim, por meio de um processo de desconforto intelectual e social. Entretanto, sem a vontade conjunta dos protagonistas, engajados nas atividades socialmente transformadoras de ampliar seu horizonte de vida, não haveria motivo para a acareação dos dois polos. Com isso, obstar-se-ia a ação do terceiro polo de ganhar substância e ampliar-se por meio do corpo social. Há que se instituir, nesse polo, essa vontade de saber. (SCHWARTZ apud FURTADO; FISCHER, 2011, p. 181).

Dessa forma, a importância de compreender a dinâmica de três polos nos possibilita esclarecer que o saber investido pode ser integrado aos saberes desinvestidos se forem entendidos como a dinâmica de três polos. O primeiro polo é constituído dos saberes técnicos, codificados, ou que Schwartz chama de prescritos. O segundo consiste de um saber investido construído nas atividades dos trabalhadores, ou nas experiências permanentes e recriadoras, como, por exemplo, no trabalho docente. Ambos os polos baseados em Trinquet (2010) se

diferenciam em suas origens, formas e conteúdo, mas na análise da atividade de trabalho, ambos os polos se complementam.

O terceiro é o polo em que se dá a intervenção dialética e dialógica dos dois primeiros polos, provocando o encontro dos dois polos no sentido de poder recriar, renormatizar os saberes produzidos nos dois polos, para assim poder renovar os saberes e criar outros saberes.

Por fim, o polo III da intervenção é o encontro dialético e dialógico dos outros dois polos (Schwartz, 2001). Durrive (2011) reforça que o polo III provoca o encontro dos polos I e II e do encontro de ambos ocorre a visibilidade das renormalizações e a renovação dos saberes formais e disciplinares, culminando na formação de um outro saber. Trinquet (2010) concorda e diz que o polo III se faz presente para que os outros dois polos sejam eficazes e construtivos. (SILVA; SANTOS, 2017, p. 6).

Nas avaliações que os docentes realizam, mobilizam-se saberes produzidos através das prescrições, os saberes desinvestidos e os saberes investidos, produzidos nas suas experiências laborais, que se integram, formando novos saberes para avaliar os discentes. Esses novos saberes são ferramentas que possibilitam aos docentes avaliar de outra forma os discentes, avaliando o saber do aluno, suas aptidões apropriadas por alunos e as dificuldades desenvolvidas por esse alunado no decorrer da sala de aula. Avaliar a forma de aprender, conversar, rir e dialogar com o aluno, proporcionando a este uma aprendizagem promissora que desenvolva a capacidade de autonomia, crescimento intelectual e independência, possibilitando vida profissional livre das opressões capitalistas. Tardif (2002, p. 106) destaca que “compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeço”. Para Charlot (2000, p. 52), a formação humana é produto de um processo construído ao longo da vida humana, em que os homens constroem seus saberes uns com os outros. O saber humano não é uma dádiva somente da natureza, mas um processo conflituoso construído nas relações socioculturais. O saber são produtos do trabalho dos professores, alunos egressos do PARFOR. Para Charlot (2000, p. 53), “nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens”.

Assim, os professores, alunos egressos do PARFOR, produzem saberes no processo histórico de sua profissão, saberes que contribuem para esses profissionais ensinarem e avaliarem o aprendizado de seus alunos. É nessas relações que se materializam saberes investidos na prática do professor, aluno egresso do PARFOR, um saber que não está restrito

somente ao cotidiano da escola, mas inter-relacionado com outros saberes produzidos nos espaços da formação dos professores, como o Curso de Pedagogia do PARFOR na UFPA.

Pode dizer-se, com propriedade, que o trabalho do professor se sustenta não numa teoria, mas em teorias, firmadas quer nos saberes produzidos pela ciência, quer nos saberes construídos por si, sob a forma quer de teorias implícitas, crenças ou convicções (Borges, 2014, Esteves, 2009). Estudo realizado (Borges, 2013, 2014) sobre o conhecimento profissional de professoras do 1.º ciclo do ensino básico, revelou que cada uma delas apresentava uma teoria pessoal constituída por saberes distintos (de conteúdo, de pedagogia geral, de conhecimento pedagógico de conteúdo) procedentes de fontes teóricas e académicas, mas também em saberes aprendidos e construídos durante a sua prática profissional diária. (Saberes experienciais). (BORGES, 2016, p. 149).

O conhecimento científico ou saber desinvestido é sistematizado por ser produto de estudos organizados sobre o contexto social, estudos que requerem processos metodológicos, pautados nas leis, regimentos e princípios universais que proporcionam a validade dos saberes. Rolo e Ramos (2014) consideram que o saber dos professores desenvolvidos na experiência de sua profissão, em sala de aula, se integram com outros saberes, como os saberes científicos, produzidos nos espaços formalizados.

A empiria é norte para as investigações científicas, pois é na empiria que se constrói o objeto de pesquisa. A empiria pode ser considerada como uma árvore gigante que nos fornece elementos inimagináveis a ser descobertos, da qual cada galho, cada folha, cada casca contém células, que contém outras células infinitas para ser investigadas, transformadas em saberes desinvestidos. Os estudos científicos trazem informações colhidas de fatos, escritos, vivências e vozes humanas, e transformadas em aprendizagens superiores ou formais.

O saber desinvestido são os saberes construídos na academia através da ciência, e que são relacionados com outros conceitos formais, “saberes académicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares”. (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

O saber desinvestido complementa os saberes investidos ou o *verdadeiro saber*. Toda atividade de trabalho deve ser compreendida a partir dessas duas formas de saber. Elas tendem a se integrar nos processos do trabalho humano: “Para compreender e analisar uma situação de trabalho, o procedimento de associar os saberes académicos com os saberes da experiência daqueles que trabalham, certamente, consiste em uma atitude deontológica e ética, mas, se trata, sobretudo, de uma postura científica” (TRINQUET, 2010, p. 8). Os ergólogos afirmam que sozinho o saber formal não é capaz de explicar o que acontece no

mundo do trabalho, é necessária a integração com o saber investido para explicar o que ocorre na relação com a atividade de trabalho laboral.

Por outro lado, o saber acadêmico formal é desinvestido. Isso significa que ele é definido fora desta atividade particular que estudamos e vinculado a outros conceitos, independentemente de situações particulares. Ele é genérico, generalizável e constituído do exterior de todas as situações precisas. Por isso, o classificamos como estando em desaderência com a atividade do aqui e agora. (TRINQUET, 2010, p. 8).

Essa concepção de saberes rompe com os paradigmas taylorista, fordista e toyotista de produção, que compreendem somente os saberes racionalizados, que produzem mercadorias para suprir o mercado, tornando-se moeda de troca, desvalorizando o saber construído nas relações sociais. Os saberes investidos e desinvestidos são produtos da integração das atividades no contexto do trabalho, produzidos pelos próprios trabalhadores, como fazem os professores, alunos egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR em Cameté.

Essa concepção de trabalho rompe com o paradigma taylorista de produção, que apregoa que o trabalho pode ser completamente racionalizado e prescrito, excluindo-se dele qualquer aspecto de subjetividade do trabalhador, e traz à tona uma distinção fundamental entre trabalho prescrito e trabalho real. O primeiro, diz respeito às normas e protocolos fornecidos aos trabalhadores como forma de se alcançar determinado objetivo. Já o segundo diz respeito à forma como o trabalhador realiza seu trabalho cotidianamente, mobilizando seus saberes para atender às necessidades surgidas no ambiente de trabalho. (LIMA; CUNHA, 2018, p. 18).

No sistema do capital o trabalho é racionalizado, prescrito. As autoras afirmam que essa forma de ver o trabalho exclui a possibilidade de esses trabalhadores pensarem, planejarem, distanciando o trabalhador da sua auto formação da produção de saberes.

3.6 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS DOS PROFESSORES COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os saberes investidos e desinvestidos são essenciais para organizar a avaliação do ensino e da aprendizagem no espaço escolar. Para Tardif (2000), as aprendizagens construídas nas atividades do professor garantem que esses profissionais desenvolvam suas aulas cotidianamente:

Essa aprendizagem, freqüentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. (TARDIF, 2000, p. 14).

Para o autor citado, a aprendizagem como produto do saber sustenta a prática docente por toda a sua extensão escolar. O que os docentes aprendem oportuniza sua sobrevivência profissional, seus meios de continuar a ensinar.

Para Schwartz (2000), toda e qualquer aprendizagem traz consigo os ingredientes das experiências anteriormente adquiridas e são requisitadas em uma nova situação de aprendizagem, caracterizando a competência de aprender. Afirma que seis ingredientes constituem as competências da atividade industriosa e compõem as aprendizagens advindas das experiências de trabalho: (1) a apropriação do saber formal, codificado e estocado nas normas e regras do trabalho. Representa o conjunto de normas de procedimentos incorporados nas técnicas e tecnologias de produção e gestão existentes; (2) a singularidade que se constitui nas experiências corporais e espirituais adquiridas no trabalho pelo trabalhador. Destaca-se a ação dos trabalhadores na diferenciação entre trabalho prescrito (previsto) e o trabalho real (realizado) oportunizando novas aprendizagens e renormalizações; (3) “uso de si por si mesmo”: é a capacidade de dialética entre os dois primeiros na medida em que permite o confronto de regra e a tomada de decisões na resolução de problemas; (4) a implicação necessária no trabalho, a dinâmica de singularidade do trabalhador que perpassa a atividade industriosa. Refere-se ao sentido atribuído ao próprio trabalho pelo trabalhador, à aprendizagem de valores que se inscrevem na aprendizagem de sua função, como quarto; (5) a motivação para a aprendizagem, o desejo pela qualidade e pela aquisição de saberes, aparecem como quinto ingrediente. Favorecem a cooperação entre colegas na realização de tarefas; e, (6) a capacidade de articulação entre o individual e o coletivo de trabalho, implica em autoavaliação e avaliação dos pares em busca de ajustes das estratégias coletivas de ação. (ZORZI; FRANZOI, 2010, p. 119-120).

Os saberes investidos e desinvestidos dos professores são transformados em aprendizagem, compondo o *corpo-si* dos professores. São saberes que também vão contribuir para avaliar os saberes construídos pelos alunos no cotidiano da escola. O saber investido no *corpo-si* dos professores contribui no processo avaliativo do ensino e aprendizagem de alunos em sala de aula, é um saber produzido no exercício da profissão docente e de sua vida laboral, por isso é histórico, materializado na prática da sala de aula, é um saber profissional por entender que há uma inter-relação mútua com alunos, professores, diretores, vice-diretores, serventes, pais, além do espaço escolar com diversidades de objetos. Assim, os professores vão construindo saberes em torno da realidade de seus trabalhos.

Esse saber produzido pelos professores Tardif (2002, p. 36) classifica como plural e temporal. Plural para o autor “é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”; “temporal significa dizer que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Nesse sentido, a produção de saberes vem exclusivamente do cotidiano da sala de aula; mas para que o docente realize sua prática, ele necessita de alguns saberes, principalmente, quando ensina as

crianças a ler e escrever; esses saberes são utilizados como técnicas que aprenderam no decorrer das suas atividades pedagógicas e de que eles se apropriam para planejar suas aulas e as avaliações propostas pelos currículos da escola.

São saberes docentes que interferem no processo avaliativo, produzido na experiência, na formação profissional, nas disciplinas da ciência da educação. Tardif (2002) afirma que os saberes da formação profissional são produzidos pela ciência e pela ação pedagógica cotidianamente. O autor destaca ainda que os professores produzem formação e saberes no contexto de seus trabalhos. Para Silva (2010), a formação do professor e o saber devem ser algo que esteja ligado ao processo de construção da vida humana num contexto social, principalmente na vida profissional dos docentes.

Nas palavras de Nez (2004), formar é construir novos conhecimentos, experiências, aprendizagens, garantindo avanços para o novo ensino, nova maneira de educar, de ensinar os alunos a ser mais críticos e reflexivos de sua realidade (FREIRE, 1996). Perrenoud (2002, p.

20) destaca que a formação de professores “se dá nas relações sociais, nas experiências das práticas dos professores”. A formação está inter-relacionada com o saber: ao mesmo tempo em que se forma, produz-se saber.

Os saberes da formação profissional são produzidos pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos. [...] os saberes profissionais correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores. (DONATO; ENS, 2008, p. 160).

Os saberes são inter-relações produzidas pela ciência da educação e pelo processo pedagógico no decorrer de sua formação. Esses saberes adquiridos nas experiências dos professores são construídos ao longo do processo histórico, materializado na diversidade ou pluralismo do saber: “Os saberes dos professores são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e ao mesmo tempo os saberes dele” (TARDIF, 2008, p. 16).

Conforme Tardif (2002), são saberes curriculares os livros didáticos, os próprios conhecimentos construídos historicamente, o saber-fazer pessoal e a própria formação profissional. Para Rodrigues (2012), o conhecimento teórico que esses profissionais constroem é resultado de produção científica, de pesquisas, enquanto o saber prático é construído na prática no cotidiano:

Estudando *saberes experienciais* que docentes constroem mediante desafios e dificuldades da prática pedagógica, o **conhecimento**, com base em Fiorientini, [...] (1998), estaria ligado ao resultado de produção científica, oriundo de pesquisas, enquanto que o **saber** seria um modo de conhecer-saber menos rigoroso, mais relacionado à esfera da praticidade. (RODRIGUES, 2012, p. 38).

Os saberes experienciais são construídos com desafios e dificuldades no processo do trabalho do professor, capaz de proporcionar transformação na dinâmica da sala de aula, interferindo no contexto da sociedade, de modo que a sala de aula é uma representação social.

Assim, a formação e o saber investidos/desinvestidos do professor estão relacionados com o tipo de sociedade que se quer construir e em que perspectiva esse docente está formandose: se é em uma formação técnica ou transformadora, já que Neiva (2014, p. 87) “ênfatiza que as discussões sobre a formação docente têm revelado a necessidade de se refletir a complexidade da tarefa de ensinar e a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a dimensão instrumental da profissão docente”.

Cardoso, Pino e Dorneles (2012, p. 4) destacam que existe um saber específico e que é a junção de outros saberes que se legitimam no cotidiano da profissão: “os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares)”.

A formação e os saberes do trabalho dos professores da educação básica interferem significativamente na vida profissional e também na prática pedagógica, pois formam um elo que não pode estar desintegrado. Esses profissionais desenvolvem atividades na escola e precisam de vários saberes para dar conta de uma formação humana inteira, como diz Gramsci. Vendramini (2006) relata que a formação e o saber interferem no trabalho desses profissionais, porque as apreensões dos saberes do trabalho são consideradas na materialidade da ação coletiva desses sujeitos e na relação de sujeitos com a natureza em que nos educamos;

Thompson fornece importantes indicações para a apreensão dos saberes do trabalho, ao considerar o contexto, a materialidade, as condições objetivas de realização do trabalho e da educação, aliadas às condições subjetivas, à experiência humana e à aprendizagem constituídas coletivamente pelos sujeitos sociais. (VENDRAMINI, 2006, p. 124.).

É nesse sentido que os professores vão construído saberes numa relação indissociável de trabalho e formação profissional, como o Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA. Nessa integração de formação, os professores constroem concepções de avaliação de ensino e aprendizagem.

Os saberes investidos dos professores possibilitaram que planejassem e elaborassem as avaliações mensais e diárias, adequando ao conteúdo trabalhado, mesmo não tendo um conhecimento teórico. O modo como avaliavam foi aprendido na aderência: aprenderam avaliando. Por outro lado, de alguma forma aprenderam a trabalhar com as prescrições, com as normas, com as regras antecipadas antes do trabalho deles como professores.

Schwartz menciona que os saberes investidos dos trabalhadores, como os professores, não podem ser deixados de lado ou menosprezados; Durrive complementa afirmando que “na análise de uma situação produtiva, não se pode deixar de lado o ponto de vista do trabalhador porque somente ele vive a tensão entre os dois polos, entre o que antecipa e o que não antecipa” (DURRIVE, 2011, p. 53). Para esse autor, o ponto de vista do trabalhador é importante, pois é o trabalhador que vive a tensão entre o saber investido e o saber desinvestido.

Para o professor saber avaliar, ele conseqüentemente aprendeu praticando, observando, lendo algo sobre o que ele quer aprender; foi preciso buscar conceitos, códigos, essa foi a norma para que ele pudesse avaliar. “Uma norma corresponde a uma maneira de fazer, ligada conseqüentemente a um saber. Diversas maneiras de colocá-la em prática são possíveis, e a renormatização é um compromisso efetuado por uma pessoa singular” (DURRIVE, 2011, p. 53). Uma norma no trabalho docente é o próprio ter de avaliar, avaliar é o ponto exato de uma instituição escolar para saber se os alunos estão realmente aprendendo.

O professor saber que é preciso avaliar, para isso ele aprende as maneiras de como avaliar. No momento que ele decide ser professor, ele usa de si mesmo para fazer a tarefa de ensinar; e ensinar exige do professor avaliar se o que ele ensina está dando resultado. “Viver é escolher, decidir entre muitas maneiras de se fazer certas coisas, em referência a um mundo de valores” (DURRIVE, 2011, p. 53). Viver é uma escolha de como será esse viver, pois há infinitas maneiras de fazer as coisas certas nesse mundo de valores.

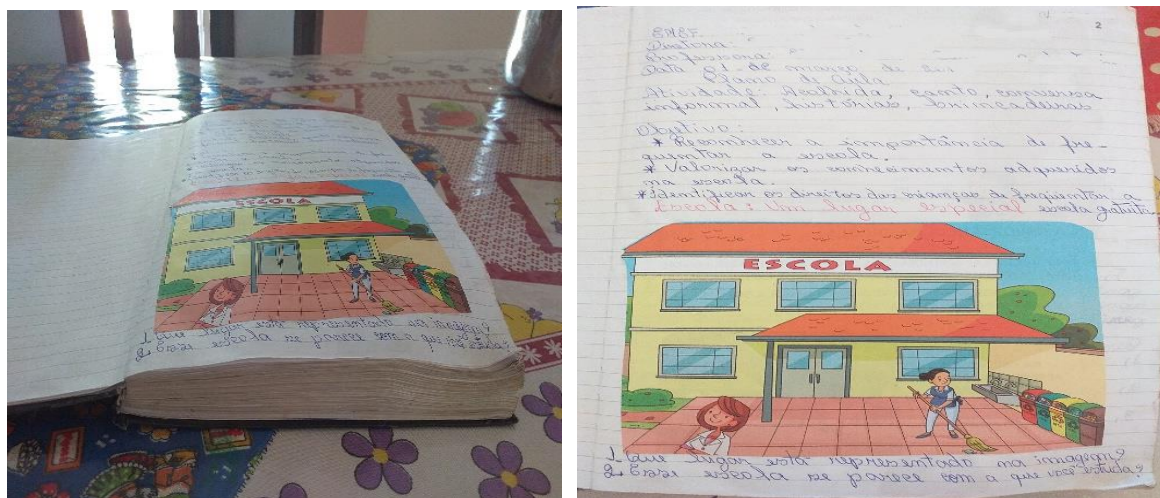
Dessa forma, o agir humano se inscreve num triângulo com os saberes e os valores: há o debate de normas e, como resultado, a renormalização, na medida em que o que se conhece da situação a gerir (os saberes do métier, da organização) se entrecruza com o que se sabe especificamente a respeito dessa situação (os saberes investidos na atividade). (DURRIVE, 2011, p. 53).

Nessa análise percebe-se a importância dos saberes investidos e desinvestidos no trabalho docente em relação à avaliação, haja vista que o trabalho docente se inscreve no triângulo com saberes e o mundo dos valores no ambiente escolar, e nesse ambiente se situa o

debate de normas que serão necessárias à renormatização para solucionar problemas, a partir do momento que os docentes conhecem as regras que inter cruzam suas atividades.

Assim, entendemos que os docentes aprenderam na aderência a planejar, organizar, lidar com os educandos na prática. A figura abaixo é uma das amostras que descreve esse saber investido se integrando ao saber desinvestido, a partir do momento em que se procura organizar um livro de todo conteúdo a ser trabalhado na escola básica.

FIGURA 4 - PLANO DE AULA (ACOLHIDA, 1º DIA DE AULA)



Fonte: Lócus da pesquisa PC (2018)

Ao organizar o planejamento de ensino, os docentes utilizam os seus corpos si, entendem que é necessário um plano de aula para realizar suas atividades diárias em sala de aula. Nesse aspecto os saberes utilizados são os saberes investidos e desinvestidos mobilizados. Essa inter-relação é descrita como Dispositivo a Três Pólos, em que percebemos que os saberes são sistematizados, utilizam critérios, selecionam os textos a serem utilizados, planejam as avaliações, de modo que os assuntos tenham um significado para o ensino e aprendizagem para o próprio professor e aluno.

Ou seja, conhecendo as regras escolares, as situações a gerir (saberes desinvestidos, que são inter cruzados com os saberes aprendidos pelos docentes nas suas experiências laborais, saberes investidos): “a desaderência é incapaz de levar em conta sozinha a atividade humana: esta atividade é unida a uma vida em aderência, ela está em relação com o mundo dos valores. A atividade intelectual é, desse modo, uma atividade vital” (DURRIVE, 2011, p. 53).

3.6.1 Os saberes investidos e desinvestidos nas avaliações do trabalho docente

Saul (1980) mostra que os saberes em avaliação vêm do cotidiano, da história de vida humana. Nessa mesma direção, Fontana (2000) destaca que as representações de saberes têm um valor que deve ser considerado e articulado com outras experiências vindas de vários estudos ou mesmo processos de vivência humana, no sentido de levar em consideração as representações como articulações dos saberes e das vivências das pessoas; e essas articulações também tem um caráter educativo e formativo:

Portanto, além de ser uma atividade associada intrinsecamente à nossa experiência cotidiana, a avaliação, quando se formaliza, é considerada de várias maneiras. Não se trata de um termo, como me referi inicialmente, que todos entendem da mesma forma. A própria literatura educacional aponta diversos tipos de avaliação; por isso há quem se refira a ela como sendo "um casaco de várias cores", figuradamente, justamente para mencionar essa variedade - desde os tipos mais conhecidos, como avaliação da aprendizagem escolar ou do rendimento escolar, até as modalidades de avaliação de cursos, programas, projetos, currículos, sistemas educacionais, políticas públicas. (SAUL, 1980, p. 61).

Por esse motivo é que a avaliação também é produto da história de vida, da atividade do trabalho do professor, seja intra ou extraescolar; abrange diversidades de avaliações que Saul define como "um casaco de várias cores" (SAUL, 1980, p. 61). A avaliação, como atividade inerente aos trabalhos dos professores, configura -se também como um saber, de modo que os professores não somente ensinam, mas também aprendem com suas atividades cotidianas.

Para Tardif (2002), existem três tipos de saberes: o saber da formação profissional; o saber que vem das disciplinas curriculares; e o saber experiencial. Essa pluralidade de saberes é construída pelos professores ao longo da história de vida e de sua carreira profissional:

[...] em primeiro lugar esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (...) trabalham numa mesma organização e estão sujeitos por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regra do estabelecimento. (TARDIF, 2002, p. 12).

Esse saber é social por envolver o corpo escolar, pais, alunos e demais profissionais que compõem a estrutura da escola, é um saber social que professores constroem pela relação dinâmica com programas, materiais, matérias e a regra que cada instituição tem para poder funcionar, além de trabalhar por um longo período na mesma instituição.

Por outro lado, é um saber social porque sua posse e utilização repousam todo em um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos (...) em suma um professor nunca define sozinho, e em si mesmo o seu próprio saber profissional. (TARDIF, 2002, p. 12).

O saber social está intimamente ligado aos movimentos sociais em que professores participam, sempre na tentativa de envolvimento com outros grupos, associações, sindicatos, com o objetivo de lutar por interesses em prol da melhoria dos trabalhos dos professores.

Esse saber, denominado saber investido, é construído “[...] na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho. E esta experiência é investida nesta situação única e histórica. Trata-se de um saber que está em aderência com a atividade. Ele não é formalizado e nem escrito em qualquer lugar” (TRINQUET, 2010, p. 101). É justamente por estar em “aderência” com a atividade que o saber investido não é facilmente verbalizado ou constatado. O saber investido está no *corpo-si*, uma “entidade” que “atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (Durrive; Schwartz, 2007, p. 44) e que remete a um sujeito que não é nem completamente consciente nem inconsciente de sua ação. (LIMA; CUNHA, 2017, p. 6).

Assim, os saberes são diversos e produzidos no âmbito do processo histórico e, essencialmente, pela relação com o trabalho e meio social, o que nos informa que há na cotidianidade da vida humana essa pluralidade de saberes, que de alguma forma foram produzidos, mobilizados e transformados em valores de uso. É nessa relação histórica no contexto do trabalho que os professores, alunos egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR, se envolvem cotidianamente em todas as situações de trabalho docente, principalmente na dimensão da avaliação.

Na discussão em torno do saber profissional, em que se considere o aprendizado dos saberes pré-escritos e renormatizados, Tardif (2002) defende o saber docente como aquele produzido na própria experiência de trabalho, no cotidiano da escola e da sala de aula. O autor destaca, ainda, que o saber não nasce com o ser humano, mas é construído nas relações sociais.

Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2002, p. 21).

Para Caria (2010, p. 166), os grupos profissionais analisados por ele “correspondem a profissões cujo poder social e simbólico é afirmado e legitimado a partir das aprendizagens resultantes de uma educação formal superior em ciência, em tecnologia e/ou em outras formas

de conhecimento abstrato (filosofia, ideologia política etc.)”. O autor afirma, ainda, que essas formas de conhecimento abstrato se entendem por formações discursivas de textos escritos que orientam as problemáticas do conhecimento. Os poderes dessas profissões são fundamentais para reorganizar o trabalho docente, no sentido de resistir aos processos de racionalização técnica e burocrática do trabalho nas organizações, em termos qualitativos nas organizações escolares.

O poder destas profissões é designado por profissionalismo e desenvolveu-se por referência histórica ao modo de organização profissional dos médicos e advogados. O profissionalismo tende a ser concebido como: (1) capaz de resistir e opor-se aos processos de racionalização técnica e burocrática do trabalho nas organizações; (2) capaz de desenvolver uma ideologia corporativa que o defenderia da lógica do mercado e (3) capaz de participar nos jogos de poder simbólico que definem em cada campo social as políticas públicas e privadas. (CARIA, 2010, p. 166).

Ser um profissional é obter uma profissionalidade que seja capaz de lutar pela categoria da profissão professor, seja capaz de desenvolver uma ideologia própria da profissão para que se possa defender da lógica de mercado em que se forma o ser humano alienado/estranhado do processo de trabalho. O docente deve preparar-se profissionalmente para participação integral nas atividades desenvolvidas para a educação e para a escola como um todo. Essa formação profissional deve ser entendida e alicerçada na atividade defendida por Schwartz (2010), para quem o trabalho possa ser realizado como formação para a vida. Em relação à avaliação, essa profissionalidade da profissão docente deve ser capaz de insistir em formar um novo ser humano, para uma nova sociedade, a sociedade emancipada.

Macedo (2010), discutindo em uma perspectiva sociológica os saberes dos sujeitos, afirma que os funcionalistas negavam as experiências pelo fato de imaginarem que os sujeitos não sabiam formular teorias nas e sobre suas práticas.

Expressas por Garfinkel, que no contexto das sociologias funcionalistas da metade do século passado, dissera ao seu orientador de doutorado, um dos ícones da sociologia à época, o professor Talcott Parsons, que a sociologia do seu professor tratava os atores sociais como “idiotas culturais”, e suas experiências como “epifenômenos sociais”. Parte do funcionalismo, de alguma forma, sempre negou a experiência e afirmou a incapacidade dos atores e atrizes sociais de formularem teorias na e sobre sua vida prática. Preferiu insularizar-se na cômoda e autocentrada atitude de explicar a experiência e dissolver a diferença nos coletivos reificados e nas modelizações científicas. (MACEDO, 2010, p. 9).

Macedo (2010) nos mostra que as sociologias funcionalistas de meados do século passado negavam os saberes que vinham das experiências, tratando os sujeitos como “idiotas culturais”, afirmando que os atores sociais eram incapazes de formular teorias na e “sobre sua

vida prática”. Essa afirmação dos funcionalistas de que os sujeitos são incapazes de formular teoria na e sobre sua experiência ainda é visível em nossos dias. O autor defende que todos os sujeitos têm um saber e que isso lhes possibilita formular e produzir um currículo sobre suas experiências.

Da perspectiva por mim cultivada, todos, absolutamente todos, implicados numa realidade formativa e curricular são considerados capazes de produzir atos de currículo, no seu acontecer experiencial singular de participação da vida educacional. Nesta participação podem dizer do seu lugar, podem produzir etnocríticas capazes de alterar. A dimensão da alteração dependerá, em grande medida, das condições políticas dos contextos específicos. (MACEDO, 2010, p. 9).

Além da defesa de Macedo em considerar os saberes experienciais, outros pesquisadores também contribuem para a formação e valorização de experiência dos atores sociais, assunto que vem crescendo no país, e também para a defesa de que os cursos e os centros formativos incluam em suas propostas, tanto no currículo quanto nas atividades formativas, o saber experiencial que Schwartz (2010) chama *saber investido*; essa defesa é proposta por Neto e Carvalho (2012), Macedo (2010), Sá e Fartes (2010), Tourinho (2009-2010), Ramos (2010), Macedo (2010), Fartes, Santos e Gonçalves (2010) e, sobre a formação profissional, Tardif (2000, 2002).

O campo formativo permanece ainda uma tendência tributária de um discurso mais teórico, normativo, gestor e funcionalista. O campo da formação permanece, no dizer de

Correia, “tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestores e funcionalistas”, nos quais é possível observar dicotomias entre as formações centradas nas carências ou nas experiências; entre as pedagogias da acumulação e da duplicação; da interpretação e da recomposição”. (SÁ, 1997, p. 38).

Sá e Fartes (2010, p. 13) destacam que “a articulação de saberes construídos na convivência com/em espaços educativos os mais diversos, na constituição de percursos formativos nos mais variados âmbitos da vida humana”. Assim, os autores reforçam que a formação de professores se materializa em todos os espaços intra e extraescolares.

A experiência é produtora de saberes que somente podem ser compreendidos a partir do ponto de vista do sujeito que trabalha, em um tempo e um espaço específico. Esses saberes são, em grande parte, intrínsecos ao trabalho situado e ao trabalhador que viabilizam a execução do trabalho. (LIMA; CUNHA, 2018, p. 5).

O saber para Tardif (2000) não pode ser separado do trabalho e de seus condicionantes, dentre eles a “prescrição¹⁷, o contrato de trabalho e a organização de trabalho” (BEGO, 2015); esse saber está sempre relacionado com a experiência de vida, com a história, com as relações entre professor e aluno e com outros atores do espaço escolar.

O docente no cotidiano da sala de aula e na relação com seu trabalho constrói saber *investido*, que lhe dá a oportunidade de criar possibilidades de avaliar seus alunos, construindo saber sobre como avaliar; este por sua vez se articula com outros saberes, construídos pelos professores nos cursos de formação, os saberes desinvestidos. Assim, há uma reciprocidade entre aprender e ensinar. Essa reciprocidade, no contexto escolar, é regida por normas, os regimentos da escola, e nesse movimento os professores vão construindo saberes investidos e desinvestidos.

É nessa relação que há dualidade do saber docente ou saber profissional, ou seja, a relação entre teoria e prática em uma perspectiva de concepção dual em que essas relações são indissociáveis. Os saberes da experiência, como produto do movimento histórico, foram analisados por Thompson (1981). Por outro lado, Tardif enfatiza que são saberes das disciplinas pedagógicas, presentes nos livros didáticos, são saberes formais.

Essa busca formativa o faz ser um professor profissional, de acordo com a área que escolher, um docente que aprende a ensinar e ensina o que aprende (FREIRE, 1978). Esse docente é alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém, como menciona Tardif (2002), tornando-se um sujeito ativo e que produz vários saberes em sua prática, não utilizando apenas a teoria para desenvolver o seu trabalho.

É nessa concepção que se compreende a avaliação na perspectiva dialética entendida como uma realidade material e, ao mesmo tempo, social, e se propõe uma nova maneira de avaliar a partir de descrição. Wachowicz (2002), trabalhando a avaliação, menciona-a em uma perspectiva dialética, de modo que a avaliação dialética é a prática materializada de forma a avaliar o discente na sua totalidade, como sujeito histórico social e de transformação. Portanto, a concepção de avaliação dos professores da educação básica é produto de aprendizagem nos cursos de formação, do PARFOR/Pedagogia e de suas relações cotidianas.

Porém, Charlot (2000, p. 66) diz que não “há saber sem a relação com o saber”, não há conhecimento sem a relação com o outro ou com o mundo, e mostra que o ser, ao adquirir um

¹⁷ “O primeiro condicionante se refere às contradições e desencontros das prescrições normativas que, ao promoverem a separação conceitual entre ser professor e ser docente, direcionam o trabalho dos professores exclusivamente para as atividades do trabalho didático. Esse fator conduz para a dissociação entre aspectos administrativo e didático, pois exclui as decisões extrassala de aula, como a definição do currículo escolar ou do Projeto Político-Pedagógico, da participação de todos os profissionais da educação, enfraquecendo o princípio da gestão democrática participativa” (BEGO, 2015, p. 9).

saber, permite que este interfira e conviva no mundo e se relacione com outros seres; ele aprende nas relações sociais.

É exercer uma atividade em situação em um local em um momento da sua história e em condições de tempo, com a ajuda das pessoas em que ajudam aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é também relação com esses mundos particulares (meios espaços...). (CHARLOT, 2000, p. 66).

O aprender, para o autor, é a essência humana, é um ato que vem do interior humano e não pode existir sem o exterior, é uma construção de si e que só é possível se outros intervierem, ou seja, numa relação do saber com outros saberes ou saberes de outros.

Toda a relação com o saber também é relação consigo – de quem aprende com o que aprende e com ele mesmo. Aprender é uma relação entre a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja; é um processo singular e social. Singular, porque desenvolvido pelo sujeito e social porque aquilo que ele se apropria foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais. (ZORZI; FRANZOI, p. 119)

Nóvoa (2003) afirma que o professor adquire saber, formação no cotidiano da escola por meio da experiência e da reflexão sobre sua experiência.

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5).

O saber na prática em avaliação que o professor constrói no cotidiano deve ser considerado na formação profissional, envolvendo a teoria, de modo que, em uma perspectiva formativa, teoria não pode distanciar-se da prática. Essa prática em avaliação não pode ser excludente, o discente tem de ser considerado como sujeito histórico e social. A concepção de avaliação formativa vai ganhando novas denominações.

Alternativa emergente por Lüdke (1992), emancipatória por Saul (1994) (...). Já Wachowicz (2002), em sua abordagem sobre avaliação, discute a avaliação dialética e propõe uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizá-la, na prática, pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem. (GOMES, 2003, p. 2).

Essa autora baseia-se em Paulo Freire e compreende avaliação formativa em uma prática contextualizada: “Assim compreendida, a avaliação formativa consiste em uma prática educativa contextualizada, flexível, interativa, presente ao longo do curso, de maneira contínua e dialógica” (FREIRE, 1975 apud GOMES, 2003, p. 3).

Perrenoud (1999, p. 4) entende a avaliação formativa como contínua e que vá contribuir para melhorar a aprendizagem de discentes: “Proponho considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”. Ainda esse autor traz a ideia de como compreende a avaliação formativa:

A ideia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: "A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)". Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. (PERRENOUD, 1999, p. 5).

Nas palavras desse autor, na avaliação formativa deve ser considerado o saber que o aluno já traz de seu cotidiano, deve ser uma avaliação contínua e que seja um percurso avaliativo no sentido de compreender a realidade e o processo cultural desse discente. Essa avaliação não deve ser uma avaliação no sentido de punir os alunos, mas no sentido de elevar o saber que eles produziram no decorrer de sua cotidianidade, e esse é um dos problemas que devem ser superados. A avaliação como ensino e aprendizagem de alunos, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental, por ser a base da aprendizagem deve ser formadora, transformadora e integradora.

Neta (2006, p. 47) fornece elementos para compreender como a sociedade está organizada e qual o fim da educação e da avaliação. A autora tem como objetivo “entender a organização da sociedade e os fins da educação, situando a avaliação como parte integrante desse processo”. Assim, a avaliação deve considerar o ser humano em desenvolvimento pleno, um ser que tem um saber construído no cotidiano da sua vida laboral.

a) a avaliação deve ser considerada um processo humano, e, como tal, deve estar preocupada com o desenvolvimento pleno do aluno e com a concretização de sua aprendizagem; b) a avaliação da aprendizagem deve envolver aspectos relativos às competências, às habilidades e aos conhecimentos gerais e específicos da área de formação; c) a avaliação da aprendizagem precisa estar vinculada ao perfil do aluno,

às competências, habilidades e saberes especificados no Projeto Político-Pedagógico do Curso. (NETA, 2012, p. 46-47).

Na busca de entender o mecanismo que o professor-formador utiliza para se aproximar do saber que o professor-aluno já produziu em seu cotidiano, chega-se a um resultado de que ainda se está longe de aproximar a produção do saber teórico com o saber do cotidiano que o professor produz na experiência de trabalho, no que se refere ao aprendizado em avaliação. O professor-formador não utiliza nenhum mecanismo para que com este possa ensinar o docente aluno, aproximando-o do saber do cotidiano. Dessa forma, compreende a produção dos saberes investidos e desinvestidos dos professores, atividades construídas nas relações históricas de suas profissões.

4 INTEGRAÇÃO E NÃO INTEGRAÇÃO DE SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS SOBRE AVALIAÇÃO NO TRABALHO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PARFOR

Neste capítulo apresentaremos a integração dos saberes investidos e desinvestidos sobre avaliação dos professores egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, PA. Esses entrevistados são professores da educação básica que estão no exercício da sala de aula em três escolas do município de Cametá. Para sustentação teórica trabalhamos com Marx (2010a, 2010b), Marx e Engels (1999), Gramsci (1988), Tonet (2012b, 2015), Trinquet (2010), Thompson (1981), Pistrak (2006), Schwartz (2003, 2009, 2010, 2016, 2018) e Lukács (1978), entre outros.

Para facilitar a compreensão, dividimos esta seção em oito subseções: a primeira corresponde à avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos saberes investidos e desinvestidos dos professores egressos do PARFOR. Na segunda trabalhamos a relação entre professor e alunos na relação com os saberes investidos e desinvestidos no cotidiano da escola. A terceira destaca a avaliação dos professores como práxis criativa nas relações com os saberes investidos e desinvestidos no contexto da escola. A quarta trata de saberes desinvestidos que impulsionam o saber investido no processo avaliativo escolar. Na quinta subseção tratamos dos saberes sobre a concepção de avaliação construídos no PARFOR e da avaliação dos professores na perspectiva da emancipação. Na sexta subseção trata-se dos saberes investidos e desinvestidos dos professores negados no cotidiano da escola. A sétima menciona saberes investidos e desinvestidos na dimensão da avaliação emancipatória. Finalizamos, na oitava subseção, com saberes investidos e desinvestidos na dimensão da avaliação não emancipadora.

4.1 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PARFOR

Ao tratar de saberes investidos e desinvestidos sobre avaliação na concepção dos professores na perspectiva emancipadora, faz-se necessário retomarmos a compreensão da categoria *trabalho*, de modo que essa categoria é a força motriz da vida humana. A vida se produz pelo trabalho, numa engenhosa e dolorosa forma de caráter enigmático, diz Schwartz (2011):

Em todas as sociedades, quaisquer que sejam os lugares ou as épocas, os homens e as mulheres trabalham, ou seja, envolvem seus corpos em uma atividade socialmente programada que visa a produzir os meios materiais de suas existências”. E, ao mesmo tempo, porque “todo o mundo não partilha a mesma concepção do trabalho. (SCHWARTZ, 2011, p. 20).

A categoria *trabalho* não é apenas a produção da vida, mas também um alicerce de produção capitalista para a produção do valor de troca. Schwartz afirma que o trabalho é sempre uma realidade enigmática, e nessa realidade se materializa a contradição, contexto em que analisaremos os saberes investidos e desinvestidos na perspectiva da avaliação dos professores.

A formação docente é produto de um saber produzido nas experiências do seu trabalho, é um modelo unificador das ações dos trabalhadores para a manutenção na vida. “Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16). Para esse autor, a experiência surge porque homens e mulheres são racionais e refletem sobre vida e o que acontece com eles no mundo; assim, homens e mulheres pensam, reagem sobre os acontecimentos do mundo.

As experiências históricas dos professores possibilitaram a produção de saberes investidos (SCHWARTZ, 2010). “Saberes ditos investidos, em aderência a situação de trabalho e de vida concretos” (SCHWARTZ, 2015, p. 52). Esses saberes não foram escritos em nenhum lugar nem foram formalizados pelos processos educativos institucionais. Foram investidos no intelecto desses docentes e possibilitaram a vivência desses profissionais. São saberes investidos no *corpo-si de si mesmos* (TRINQUET, 2010; SCHWARTZ, 2010, 2015), saberes investidos no amálgama do ser, na mente do professor através da experiência:

Vim de uma família assim: mãe professora e pai feirante. Já vim desde pequena nesse círculo de familiares que eram professores, tios e tias, ensinando sempre às crianças os comportamentos das crianças, e eu vivia numa vida de correria da minha mãe, hoje não é diferente. Fui crescendo, vendo a minha mãe na correria de professora e gostando da profissão dela, comecei a gostar a partir disso. (PC).

A vida anterior desse docente nos mostra a produção de saberes quando o entrevistado afirma que veio de uma família de mãe professora e de pai feirante, entendendo a vida familiar, entre a profissão, o estudo, o processo educativo, a importância da educação: saberes que foram investidos no *corpo-si*. Podemos afirmar através dessa fala que o professor apreendeu o saber sobre o trabalho docente, quando afirma que “vivía uma vida de correria” do professor e a intensificação do trabalho docente (PC).

Mesmo sabendo que o trabalho docente é uma vida de correria, a entrevistada PC afirma que sua profissão foi construindo-se nessa relação familiar com a mãe, tias, tios que eram professores, o que o ajudou a descobrir-se enquanto profissional; a profissão veio através dessa produção de saberes. O entrevistado poderia decidir-se por seguir a profissão do

pai, pois também produziu saberes, mas o saber construído em relação à intensificação do trabalho docente o fez decidir-se pela carreira da docência, pois o afeto do entrevistado para com sua mãe interferiu na profissão.

Assim, a entrevistada PC destaca que o “ensinando sempre as crianças” foi possibilitando-lhe a decisão de se tornar professor, e essa motivação também veio de um saber construído na experiência sobre os comportamentos das crianças, quando via sua genitora ensinar com carinho as crianças, um ato educativo recheado de afetividade.

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá a cor à cultura, aos valores e ao pensamento; é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e pela prática que a produção é mantida. A razão dessas omissões se tornará clara quando examinarmos a outra expulsão, a expulsão da agência humana. (THOMPSON, 1981, p. 112).

A experiência é formativa pelo fato de proporcionar a consciência social, de obter valores, organizar o pensamento. Essa experiência de vida pela qual passaram os professores lhes permitiu um profundo aprendizado. Schwartz (2010) afirma que a experiência só é formativa se esses sujeitos se envolverem em sociedade, se se propuserem a ser ensinados, se agirem frente às dramáticas do uso de si por si e pelos outros, se produzirem os meios de sua própria subsistência. Assim, a experiência é formadora, porque possibilita a produção da vida, de saberes investidos no *corpo-si*.

Os saberes investidos no *corpo-si* antes do ser professor o impulsionaram a buscar preparação para enfrentar o mundo ao redor de si e do seu trabalho¹⁸, além de ir em busca de sua subjetividade como forma de se inserir no mundo e ter pensamentos próprios, opiniões diante daquilo que é dito e escrito por outros seres humanos, como demonstrado nas falas dos professores entrevistados.

Antes de ser professor eu era uma pessoa anônima, fui músico, ainda sou, às vezes ajudava meu pai na pesca, morávamos no interior e trabalhava na pesca e na lavoura do açai. Com muita dificuldade começamos a estudar na cidade, depois que não teve mais como estudar no interior, pois tinha apenas a 5ª série, tivemos que mudar para a cidade, aqui me matriculei no supletivo, aonde completei meu ensino fundamental, depois entrei na Escola de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz, naquela época ainda era feito um teste de seleção, não tinha vaga para todo mundo, era feito uma seleção para cursar magistério como por exemplo, hoje o vestibular que seleciona para entrar na universidade, nesse tempo, poucas pessoas passavam para poder cursar o ensino médio, graças a Deus passei na primeira vez que fiz essa seletiva. (PD).

¹⁸ Assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

Buscar subjetividade é inserir-se nas relações sociais, construir valores, posicionamentos, crenças etc., é lançar-se ao mundo das relações humanas, aprendendo regras, condutas e agir frente às normas antecedentes, compartilhando saberes culturais, políticos, econômicos e sociais. Assim, os professores entrevistados vão construindo personalidade, identidade¹⁹ como profissionais da educação, ou melhor, se autoproduzem nas relações com seus trabalhos, percebem que suas experiências foram fundamentais para a materialização do seu trabalho no aqui e agora:

Toda memória individual é também social e que são as experiências vividas, no interior de uma sociedade e nos grupos de pertencimento mais próximos, que moldam tanto o caráter social quanto o interativo da memória coletiva. Para Halbwachs (2006), as experiências vividas são as que mais duram na memória e são mantidas e recuperadas, mesmo na sua modificação, de acordo com os interesses dos indivíduos referenciados pelos grupos sociais. (MAGALHÃES, 2018, p. 77).

O saber investido se integra sobre os saberes desinvestidos nas experiências dos professores, possibilitando formação humana, integrando seu *corpo-si* na relação da profissão:

“Os saberes profissionais seriam, então, a expressão da relação entre experiência e ciência nas situações de trabalho” (RAMOS, 2017, p. 142). O entrevistado PD compreende que a dificuldade sempre existiu, porém na luta cotidiana foi vencendo os desafios da vida para ser professor. Em uma outra fala, PD afirma que, apesar das dramáticas enfrentadas por eles no seu processo formativo, ainda sim acredita que o desafio enfrentado o motivou a prosseguir:

Foi um desafio muito grande, primeiro porque o meu curso de magistério da Osvaldina o considero que não foi muito bom, por vários aspectos, na época na escola falhava muito a energia, estudávamos à noite, numa semana que tem 5 dias de aula, geralmente dois dias não tinha aula por conta da energia, estava em racionamento nos bairros da cidade, por conta disso considero que foi precária de conteúdo a minha formação. Mesmo assim não desisti, acreditei que era possível. E foi. Hoje sou professor e penso nisso para ajudar meus alunos. (PD).

Essas dificuldades, nas experiências de vida, Schwartz (2009) chama de dramáticas, que por sua vez necessitam ser superadas em busca de novos saberes. Diz ainda esse autor que nessas dramáticas acontecem coisas, acontecimentos nem sempre são previstos. São dramas que necessitam ser renormatizadas para facilitar a vida.

¹⁹ “Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma relação epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão com a identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

O entrevistado PD, ao dizer que antes de ser professor se avaliava como um ser anônimo, que não era conhecido, não se via como pessoa social; em suas próprias palavras: “Antes de ser professor eu era uma pessoa anônima” (PD). A fala revela o desconhecimento do valor do saber, do conhecer e do aprender na experiência: para o entrevistado somente o saber desinvestido possibilitaria o reconhecimento social, o seu posicionamento no mundo e demonstração de suas habilidades.

Thompson e Schwartz nos mostram que a experiência é formativa, produz saberes investidos na aderência. Nesse mesmo raciocínio, Charlot (2000, p. 60) destaca que: “não há saber sem a relação com o saber”. Ou seja, não podemos produzir saberes sem os relacionarmos com outros saberes, com outras vivências. “Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60). Para a entrevistada PC sentir-se mais segura na vivência, necessitou comunicar-se, partilhar o mundo com pessoas. Assim, o trabalho docente se materializa como **marca de um socializar-se, de um corpo cheio de memórias**, efetivado na coletividade, no ambiente social, na relação escola e família.

Os corpos humanos se fazem também pelas relações entre a memória coletiva e a individual e, por conseguinte, integram quadros sociais de ideias e valores, perenes e transformados sobre espaços e tempos construídos socialmente (CUNHA; CUNHA, 2015, p. 116).

O trabalho docente como marca de um socializar-se está cheio de memórias individuais e coletivas que se eternizam na vida de docentes da educação básica. Esse corpo integral vai produzindo saberes investidos da aderência integrados aos saberes desinvestidos na desaderência da escola. Nessa integração os docentes vão humanizando-se, emancipando-se, lutando pela construção da sua personalidade, da sua identidade profissional. “Os saberes profissionais seriam, então, a expressão da relação entre experiência e ciência nas situações de trabalho” (RAMOS, 2018, p. 142).

A busca pela construção da personalidade do professor é atravessada pelo desafio do modelo de sociedade existente, pois a relação com o saber envolve a apropriação do mundo, um mundo articulado com as ideologias do modo de produção capitalista: “O capital se mantém e cresce amparado na sua estrutura de dominação da força de trabalho na obtenção do lucro e conseqüente acumulação. Baseia-se no trabalho vivo e no trabalho morto” (LAUDARES, 2006, p. 103). Compreender o mundo requer compreender as normas, as

regras, a regulação. É compreender que essa dominação utiliza a força de trabalho humano na obtenção de gerar lucro e acumulação de capital.

Eu disse que Marx tornou visíveis as "regras" do capital. Para isso, foi necessário proceder através de uma "Crítica da Economia Política". Dessa maneira, ele pôde formular o conceito de um "modo" capitalista de produção, tanto como circuito do capital quanto como um modo de auto-reprodução, pelo; qual o capital reproduzia as relações produtiva que permitiam sua própria reprodução. Esse modo de produção pôde então ser conceitualizado como uma estrutura integral, na qual todas as relações devem ser tomadas, erroneamente como um conjunto, e na qual cada regra tem sua definição dentro dessa totalidade. A partir disso, acrescentou (por vezes erroneamente) as formas de desenvolvimento pelas quais esse modo poderia passar e, mais ainda, (e mais precipitadamente) projetou sua "lei do movimento" no futuro. (THOMPSON, 1981, p. 171).

Thompson nos alerta que as relações produtivas vêm por intermédio das regras propostas pelo sistema capitalista. E o trabalho docente caminha sob essa realidade:

autoproduz-se e ao mesmo tempo se aliena.

O fato de que essas "leis" ou "tendências" não operam (ao contrário do que ele uma vez afirmou truculentamente) com "necessidade férrea no sentido de resultados inevitáveis", pode ser explicado, em parte, por ter Marx subestimado as tendências contrabalançadoras em operação. Ao contrário da opinião de certos praticantes teóricos, nenhum_ trabalhador conhecido pelos historiadores permitiu jamais que a mais-valia lhe fosse arrancada do couro sem encontrar uma maneira de reagir (há muitas maneiras de "fazer cera"); e paradoxalmente, por sua reação, as tendências foram desviadas e as "formas de desenvolvimento" se processaram de maneiras inesperadas. De outra parte, isto se deveu ao fato de que outras tendências contrabalançadoras surgiram, sem terem sido convidadas, de "regiões" para as quais a Economia Política não dispunha de termos. (THOMPSON, 1981, p. 171).

Para Marx, o ser humano deve ser entendido na dialeticidade, em processo de transformação, deve caminhar, “para um substantivo que descreve uma formação social na totalidade de suas relações” (THOMPSON, 1981, p. 171). Ou seja, o ser humano se produz historicamente pelas relações sociais. Logo, sua formação e autoformação devem dar-se por inteiro, não *aos pedaços* (FRANZOI; FISCHER, 2015); nessa concepção compreendemos os saberes investidos e desinvestidos, dos professores do presente estudo, como de sujeitos que produzem formações nas relações históricas.

No que se refere aos princípios do decreto do PARFOR, o item XII destaca que a formação do professor da educação básica deve ampliar os saberes já construídos: “XII – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2009, p. 2). Assim, os docentes foram formados para formar seus alunos nessas

perspectivas de análise em que sua subjetividade esteja a favor de uma sociedade emancipada em que se compreendam a cultura, a política, a dimensão humana e cultural. Essa subjetividade oportuniza que os sujeitos em seu *corpo-si* internalizem emoções, sentimentos e pensamentos, ajudando-os a conviver no mundo imerso de regras e renormatizando-o da melhor forma possível para agir.

Em outras palavras, a atividade está em tensão entre o que está previsto pelos procedimentos, graças, de um lado, ao pensado em desaderência e, de outro, “à infidelidade do meio” (Canguilhem, 1999), às surpresas dos acontecimentos, ao “desafio da aderência” (Schwartz, 2009). Onde se fala de subjetividade, eu proporia a noção de ‘*corpo-si*’. (DURRIVE, 2011, p. 52).

Ao se tratar de atividade, o termo subjetividade humana é explorado por meio do uso de *si por si mesmo e para si mesmo e uso de si pelos outros*, além da relação com o saber. Os professores buscam subjetividade, por intermédio do trabalho, agem no meio em que vivem, realizam trabalhos convocados por outro, o Estado: “O trabalho do professor é um trabalho muito difícil porque as coisas para o ser humano quando são impostas se tornou mais difíceis a nós, fica difícil cumprir todas as ordens da gestão, do coordenador e ainda atender o currículo que é fornecido a nós” (PA). Assim, os professores agem conforme atos pensados e renormatizados no contexto da escola: “A atividade humana aparece, assim, como a gestão indefinidamente renovada e sempre problemática de uma tensão entre o local e o atual, e entre os diversos graus de distância, de antecipação” (DURRIVE, 2011, p. 52).

Os professores, ao cumprirem suas atividades, cumprem também horários, currículo, avaliação e outras atividades que fazem *uso de si*, envolvendo suas capacidades intelectuais, afetivas, psicomotoras, inteligência que aprenderam sobre normas e a contestação dessas normas na desaderência, bem como utilizam sua capacidade intelectual para confrontar essas normas e reelaborá-las de acordo com sua concepção.

Compreendo melhor o que é trazido a mim enquanto professora, sei que é para o bem dos meus alunos, para o meu bem, meu conhecimento e deles também. Vejo a escola, de modo geral, como quem quer o bem do aprendizado dos alunos. Antes de ter o entendimento mais amplo, eu entendia que cada pessoa devia saber o que fazer, tu és adulto tu sabes o que fazer, eu não via aquele outro lado, entendo que a pessoa se tornou adulto num ambiente ruim por isso és mal-humorada e vem criar problema com todos na escola. Quando vejo algum problema tento resolver sem criar outros problemas. (PC).

Ao passarem dificuldade ainda na infância, os professores, antes de ter uma profissão, caminharam em busca de melhores condições de vida para a família. Acreditaram no saber

desinvestido. Nas falas dos professores identificamos o quanto o PARFOR contribuiu para ampliar seus saberes investidos inter-relacionados com os saberes desinvestidos.

Nível superior, que foi o curso de Pedagogia que veio me trazer mais práticas e mecanismos de como produzir e manusear a prática do meu trabalho. Eu observo assim, que a gente melhorou muito, tanto profissional quanto humana de nosso trabalho. Depois que entramos na faculdade, aprendemos teoria, era muita prática que tínhamos antes da graduação. Após o curso, sabemos todas as fases do desenvolvimento da criança temos mais facilidade de aplicação das técnicas da aprendizagem em nosso trabalho de avaliação. (PD).

O PARFOR oportunizou a integração dos saberes investidos aos desinvestidos, corroborando para o desenvolvimento profissional, econômico, político e formativo dos professores entrevistados. O curso proporcionou aos sujeitos da pesquisa outra concepção de vida, assim como saberes no cotidiano da escola.

Em 1999, passei para o Ensino Médio, que cursei na E.M.E.M. Professora Osvaldina Muniz, quando foi em 2001 terminei, e fiz o concurso em 2002 que graças a Deus fui aprovada pois eu precisava ajudar minha família, meus pais são muito carente e viam em mim o porto seguro, porém eu tinha uma dificuldade muito grande, nessa época eu sendo filha de Cameté e o concurso dispunha para Cameté 161 vagas (se não me falha a memória) para um percentual de pessoas – eu passava na Universidade e via aquela grande fila de pessoas, com Nível Superior e estudada, que fazia cursinho pago, e eu não tinha condição de nada. Para o distrito de Juaba dispunha de 61 vagas, o que fiz? Me escrevi para o Juaba mesmo não conhecendo ninguém lá, não tendo nem um vínculo familiar, fui aprovada em 8º lugar na prova, eram 61 pessoas, fiquei em 8º isso para mim era uma grande benção. (PB).

A construção do saber é muito mais do que ajudar família, conseguir emprego, é uma construção de personalidade, de vida, de concepção de mundo. Estudar significa que os educandos devem “saber lutar e saber construir” (PISTRAK, 2006, p. 9). Estudar significa conhecer, aprender, se inter-relacionar com as pessoas, compreender as coisas que o mundo oferece. Ao mesmo tempo em que os professores lutam para ajudar os seus familiares, enfrentam a dramática do *uso de si* para vencer os obstáculos na vida laboral. Os docentes emergem na relação social de si com os outros no contexto de sua profissão.

Eu com vontade de estudar de ajudar a família, acreditando no futuro melhor, mais seguro para mim para os filhos. Enfim para meus familiares também e outros querendo nos rebaixar, querendo nos limitar. Mas fomo levando, outros digo entre outros o meu próprio marido, mas ele foi vendo que não valia a pena, falei “olha depois que eu terminar o nível superior, tu vai ver vai melhorar as coisas”, mas foi muito difícil, pois deixei minha filha muito pequena, ele passava a semana cuidando delas, uma é de 2007 a outra é de 2008, eu perdi essa fases de crescimento delas, de alfabetização, eu trabalhava com 200hrs, terminava lá na escola e logo eu ia para a universidade, passava a semana toda aqui na cidade, às vezes eu ia quarta à noite e voltava de manhã cedinho, mas se eu ficasse fazendo essa viagem ida e volta, o salário que eu ganhava não dava para fazer isso, na época eu ganhava como nível médio, era muito pouco. (PB).

A fala da professora citada é própria dessas construções de saberes, pois está intermediada pelas relações da produção da vida, por isso afirmamos que a formação dos professores egressos do PARFOR foi produzida nas relações sociais, com a família, na igreja, em grupos de professores, no sindicato dos professores, nas assembleias, nas comunidades, nas repartições escolares, no processo histórico de sua vida laboral.

Marx e Engels colocaram foco na própria produção da vida material, no modo como os homens produzem a sua vida material, em suas relações de produção e suas forças produtivas, pois são estas que condicionam a vida social. Para pensarem e para se expressarem, os homens precisam estar vivos; e para viverem, precisam produzir a sua própria existência. Para entender o modo como os homens produziam sua existência, apontavam para a necessidade de se ter premissas que expressassem as relações dos indivíduos reais, de suas ações e de suas condições materiais de existência, perfeitamente verificáveis por vias empíricas (pela experiência). (LOMBARDI, 2018, p. 45).

O que Marx e Engels nos mostram é que os seres humanos, para produzir sua vida material, precisam estar vivos. Vivos no sentido de poder agir, de utilizar a intelectualidade. Eles são reais, e ao se relacionarem com outros humanos e com a natureza, produzem a si mesmos. A produção da vida material se dá nas relações sociais, nas suas relações de produção, nas forças produtivas. Dessa forma entendemos que os saberes investidos/desinvestidos, como produto da ação humana, são a forma que os seres humanos encontraram para se expressar, para mostrar que mantém a relação com o mundo e com outros. Esses saberes oriundos da aderência e da desaderência, que constroem o *corpo-si* de homens e mulheres, transformam-se historicamente:

Assim, as ideias constituem a representação daquilo que o homem faz, da sua maneira de viver, do modo como se relaciona com outros homens, do mundo que o circunda e das suas próprias necessidades. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina o mundo do pensamento. (LOMBARDI, 2018, p. 46).

É nessa análise que se afirmam as identidades dos professores. Esses professores, ao mesmo tempo em que produzem saberes, investem em sua atividade, propiciam novos caminhos *do uso si de mesmos*. Logo, identificam-se profissionalmente nas relações sociais, suas identidades são produzidas na socialização desses encontros laborais.

Hoje compreendo as coisas, analiso que minha vida era rica, aprendi vivendo, eu acho que foi rica porque eu participava dos eventos que as escolas mais próximas de casa faziam em tempos festivos, por exemplo: festa de São João, dia dos Pais, das Crianças, das Mães e às vezes eu jogava bingos para ajudar a escola, eu participava também do encontro de jovem nas igrejas católicas, viajava com eles para as comunidades, para as vilas e às vezes para outras cidades. Assim conheci muitas coisas, fiz amizades, conheci vários lugares. Daí, que eu fui aprendendo a me virar sozinho, mas nunca deixei de estudar. Minha experiência como estudante: comecei a

estudar na escola da aldeia, nas séries iniciais, lá na Escola Maria de Nazaré Peres, meu ensino fundamental eu estudei na escola Coronel Raimundo Leão, logo em seguida, o ensino médio eu estudei na escola Professora Osvaldina Muniz, sendo que conclui o ensino médio com 18 anos, sempre incentivada pela minha mãe e meus parentes, consecutivamente no ano 2002 me formei no médio. (PA).

Os saberes dos professores vêm sendo formalizados nas suas relações sociais. São saberes que as experiências lhes propõem adquirir; antes mesmo de serem professores, possuíam os saberes que lhe asseguravam meios de viver e se objetivar na profissão, como destaca o entrevistado PA: “Minha vida antes de ser professor era muito rica”. Esta fala contextualiza o conjunto de saberes produzidos no contexto da sociedade. Para Schwartz (2010), a experiência só é formadora se possibilita que os sujeitos encarem os encontros da vida e façam escolhas continuamente do *uso de si mesmos*.

O entrevistado PA, em sua exposição, nos mostra a importância do letramento para o trabalho docente, ao analisar sua própria vida como estudante. O letramento lhe possibilitou ser um profissional mais emancipado.

O letramento é, nessa perspectiva, realçado na referida forma de ler, que não se limita à mecânica de apreensão e decodificação da língua escrita, por abranger conhecimentos práticos da vida em termos cotidianos, visões de mundo, valores, costumes, crenças, sentimentos, emoções, e mais. Entende -se que as interações do homem com o mundo fazem com que seja capaz de lê-lo de distintas maneiras, “com fins e sentidos diversos (SILVA; SILVEIRA, 2013)”. (ROSA, 2014, p. 49).

A leitura que o entrevistado PA faz da sua experiência possibilitou no trabalho docente práticas mais humanas, ao inter-relacionar sua vivência com a vivência de seus alunos, fazendo com que o ensino e aprendizagem fosse trabalhado com mais tranquilidade. Assim, verificamos que a produção de saberes se materializa nas relações sociais, com os familiares, que é o campo socialmente estruturado da existência humana. Nessa mesma linha de raciocínio a entrevistada (PB) afirma que sua vida sempre esteve ligada aos movimentos sociais, ao sindicato dos trabalhadores rurais, à Igreja, à APAAC, entre outros movimentos que possibilitaram formação.

Apesar das derrotas sofridas nesse período histórico e da ofensiva do capital na perspectiva de apontar para a inexistência de alternativa, cooptando as organizações sindicais e os partidos operários, o proletariado continua sendo a classe revolucionária por excelência, pois somente ela pode emancipar a si mesma e emancipar toda a humanidade. Somente ela pode fazer explodir o contínuo da história dos vencedores e pode dinamitar completamente o sistema do capital, pelo papel que ocupa expressivamente no processo de organização da produção. (SANTOS NETO, 2014, p. 41-42).

A citação de Santos Neto se articula com de a Gramsci, quando afirma que os partidos políticos formam as pessoas como membros intelectuais, pois ajudam os sujeitos a produzir consciência revolucionária; a realidade onde os docentes compartilham saberes os forma também, é um processo em que se produzem relações sociais, portanto, mobilização de saberes investidos e desinvestidos. Os professores também têm essa capacidade de se organizar e se tornar dirigentes da sociedade.

Que todos os membros de um partido político devam ser considerados como intelectuais, eis uma afirmação que se pode prestar à ironia e à caricatura; contudo, se pensarmos bem, veremos que nada é. mais exato. Dever-se-á fazer uma distinção de graus; um partido poderá ter uma maior ou menor composição do grau mais alto ou do mais, baixo, mas não é isto que importa: importa, sim, a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual. (GRAMSCI, 1988, p. 15).

O posicionamento de Gramsci chama atenção para a organização dos trabalhadores, porque compreende a realidade desfavorável para a maioria da sociedade. Assim, a organização em torno do partido político é uma das alternativas de luta contra as estruturas do poder dominante; ao mesmo tempo é um posicionamento de construção de saberes, de modo que impulsiona os sujeitos para construir instrumento contra-hegemônico em prol da classe trabalhadora, e para isso necessita de atitude, de estratégias, ou melhor, de saberes. Os saberes mobilizados por eles são os saberes investidos na integração com os saberes desinvestidos.

Eu sempre fui muito ligada aos movimentos sociais, sempre participei do sindicato, embora nunca tenha sido associada, mas por ser filha de agricultores eu sempre participei desses movimentos ligados ao sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, participava da igreja católica e também da APAAC, na época tinha muita formação por ela, também a questão da Pastoral da Criança, que foi bastante trabalhado no governo de 2002, foram programas voltados para a zona rural, para atender as mazelas da zona rural. Na política sou filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e por conta disso muitas vezes somos mal compreendidos pela sociedade e acabamos sofrendo certas perseguições. (PB).

A fala da entrevistada PB nos mostra o que foi comum nas falas dos outros três pesquisados: que os movimentos sociais organizados, sejam eles partido político, movimento religioso, movimento juvenil, estudantil etc., foram momento de profundo aprendizado. Nessa análise percebe-se hoje que os docentes, ao se avaliarem como sujeitos da própria aprendizagem e de um saber construído na experiência da vida em aderência, mobilizam relações que se articulam nos saberes investidos e desinvestidos na concepção de avaliação no contexto escolar.

Nessa relação, a avaliação se inter-relaciona, os docentes produziram identidades na relação social. Portanto, as avaliações também são produzidas no *corpo-si* de docentes, materializadas nas relações entre professor e alunos. Na fala de PC percebe-se que, antes de estudar pedagogia, os discentes aprendiam com dificuldade, as avaliações da aprendizagem dos alunos não tinham sucesso, pois se verificava que as crianças não aprendiam. Ou seja, para PC, a sua prática não dava conta de ajudar as crianças nas atividades da leitura e escrita.

Antes da graduação eles aprendiam de forma mais lenta, eu só ia ver o resultado no final do ano ou nem via. Com esse novo método observo que eles aprendem mais rápido, pois ensino sílabas complexas, numeral, ou seja, já estou ensinando tudo junto, quando é amanhã ou daqui com um mês percebo que eles não esqueceram. Eles não memorizaram, eles aprenderam. Antes da graduação, as crianças aprendiam a memorizar e não aprendiam de forma significativa. (PC).

Após a formação no Curso de Pedagogia do PARFOR, os professores se apropriaram de métodos de ensino e aprendizagem, ou seja, ampliaram saberes investidos e desinvestidos na concepção da avaliação. Isto contribuiu para entender a realidade da profissão enquanto docentes, e dos alunos enquanto sujeitos em processo de transformação. Durrive (2011) diz que a desaderência dá poder aos homens de interferirem no aqui e agora. Nessa análise, a desaderência deu oportunidade para os docentes interferirem com criatividade nas suas formas de ensinar e ir ao encontro da aderência.

Viver e trabalhar faz parte da experiência de viver, é ir ao encontro do presente, que Yves Schwartz chama de “aderência”. Quem decide fazer algo deve enfrentar as provocações do momento presente. De acordo com a situação, o meio a vive. Propõe resistências ou oferece apoios. A atividade humana aparece, assim, como a gestão indefinidamente renovada e sempre problemática de uma atenção entre o local e o atual, e entre os diversos graus de distância, de antecipação. Em outras palavras, a atividade está em tensão entre o que está previsto pelos procedimentos, graças, de um lado, ao pensado em desaderência e, de outro, “à infidelidade do meio” (Canguilhem, 1999) às surpresas dos acontecimentos, ao “desafio da aderência” (Schwartz, 2009)”. (DURRIVE, 2011, p. 52).

Os saberes dos professores pesquisados, historicamente construídos, são as bases para a identificação do ser professor, que busca saber das coisas ao seu redor, luta junto por melhores condições de vida; são saberes construídos inicialmente no seio familiar, carregados de valores, tradições que acompanham a trajetória desses profissionais no contexto de suas relações.

Os sujeitos se identificam no conjunto das relações sociais, de acordo com disposições promovidas no âmbito dessas relações por condições de grupos e classes sociais. As identidades, então, são produtos da socialização; elas resultam do encontro de trajetórias orientadas para a produção da existência, por campos socialmente estruturados (a família – campo de socialização primária, grupo ao qual

pertence objetivamente); e outros grupos, ao qual pertence subjetivamente e que conformam socializações secundárias. (RAMOS, 2010, p. 87).

O que os docentes sabem hoje é produto de relações sociais, sejam elas primárias como a família, ou secundárias, como outros grupos sociais, entre eles a escola, os partidos políticos, entre outros. “A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o grupo social da infância. Daí a importância desse condicionante no desenvolvimento futuro da criança”. (GADOTTI, 2007, p. 12), assim como as secundárias: as rodas de conversa cotidianas, no movimento sindical, nos grupos políticos, nos debates sobre a realidade social (RAMOS, 2010).

Os docentes da educação básica produzem saberes ao penetrar na condição humana em que os sujeitos produzem sua vida material, construindo sua história laboral. Os professores “são indivíduos reais que realizam ação, e suas condições materiais para sua existência quer se trate daquela que encontrou já elaboradas aquando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou”. (MARX; ENGELS, 1999, p. 10-11). Complementando esse raciocínio, Charlot (2000) segue ainda dizendo que “por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido às obrigações de aprender”. Aprender é produzir um saber. Esse saber vem da experiência historicamente elaborada pelos sujeitos, como os professores que estão no exercício da profissão.

Sou filha de agricultores, ou seja, oriunda da agricultura familiar. Desde muito cedo, sendo filha de pessoas muito pobres e humildes, eu tive que me deslocar de minha localidade para dar continuidade aos meus estudos, pois naquela época, fiquei até a 4ª série lá, aos 11 anos de idade, então para realizar minha meta, que sempre tive desde criança, que era ser professora, eu lutaria de qualquer maneira para alcançar o meu objetivo. (PB).

A experiência ganha sentido nas falas dos entrevistados, pois através delas é que temos a certeza de que eles são produtores de saberes investidos no *corpo-si por si mesmos* atravessado pelas dramáticas integradas aos saberes oriundos da ciência, e nessa mobilização de saberes investidos e desinvestidos vão-se identificando como sujeitos intelectuais da história, comprometidos com a melhoria de sua condição de existência, mas também preocupados com a realidade da educação da sua localidade. É nesse sentido que esses professores assumem postura politicamente educativa, garantindo sua profissão e se formando nessa relação, comprometendo-se em contribuir para a melhoria da realidade socioeconômica e política, da sua realidade, através da profissão docente.

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (GRAMSCI, 1988, p. 9).

A experiência laboral é um caminho de formação intelectual aos professores, sua identidade vai sendo construída historicamente, mas é uma identidade elaborada na conexão do grupo social no qual este está inserido, como a família, a escola, os partidos, entre outros. Apesar de não se identificarem como sujeitos que contribuem para o fortalecimento econômico do capital, eles buscam formas de se emancipar. São pessoas que entendem a importância do aprender para sua vida laboral.

Fiz o 1º ao 8º em escola pública, fiz o magistério na Escola Professora Osvaldina, onde me formei. Fiquei um ano parada e depois estudei no SENAI, experiência que me ajudou muito, fui “engordar” o meu médio em vez de ir logo para uma faculdade. Fiz ciências humanas no SENAI. Nesse intermédio eu aprendi coisas boas que contribuíram para minha vida como estudante e depois como professora. Lá no SENAI fiz tudo conforme as normas, eu digo que fui aluna exemplar. (PC).

A fala da entrevistada PC é um exemplo da busca pelo saber desinvestido, os professores entenderam a importância que tem a escola, a educação para as pessoas e para si mesmos. Na escola aprendem a dialogar com outras pessoas. Gramsci (1978, p. 9) afirma que: “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. Compreende que a experiência é um dos caminhos que forma os intelectuais orgânicos”. Saberes investidos, porque os processos de aprendizagem humana foram construídos nas experiências de vida e nas situações de trabalho.

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1988, p. 6-7).

Assim, os professores egressos do PARFOR têm assumido uma postura de responsabilidade consigo mesmos e com o conjunto da realidade da educação básica do seu entorno, uma postura construída com seus pares, com seus instrumentos de trabalho, com suas relações efetivas com aqueles que compõem a escola.

Mas toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros. Ora, nossa tese, mas este nosso é coletivo, é que todo este conjunto de normas, de

saberes, de concentrados de história passada, não pode, em caso algum, determinar por si só o que vai se passar na atividade de trabalho. (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Essas convocações de atividades de trabalho são necessárias para a prática pedagógica da vida humana dos professores, pois nessas atividades são nomeados e retrabalhados os saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas que garantem que os sujeitos (nesse caso os professores egressos do PARFOR) produzam novos saberes, e ao mesmo tempo esses saberes são investidos *no corpo-si*.

4.1.1 O saber avaliativo sobre a intensificação do trabalho docente no ambiente escolar

A intensificação do trabalho se constitui na realização do trabalho concreto. Há nessa intensificação dispêndio de energia pelo trabalhador. Delineamos como intensificação do trabalho docente as condições de trabalho e o grau de desenvolvimento deste ao agir nas tarefas.

Para se chegar à definição de intensificação, faz-se necessário compreender o significado do termo intensidade do trabalho. Intensidade são aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais. (COUTO, 2018, p. 42).

O conceito de intensidade apresentado por Couto (2018) contribui para entender a intensificação do trabalho docente. Intensidade determina o grau de desenvolvimento do trabalhador em uma ação, seu empenho em realizar tarefas, sua energia utilizada para desenvolver tal ação e os esforços para dar conta das tarefas.

A intensidade é qualidade inseparável do trabalho, qualquer que seja o tipo e o modo de produção a que esteja submetido. Apesar da quantidade de intensidade aplicada no trabalho ter sido uma preocupação em todos os momentos históricos e modos de produção anteriormente existentes, no capitalismo os resultados do trabalho foram sistematizados, tornando-se a forma mais organizada de trabalho até então. O movimento de variação da exigência social de intensidade no grau de esforço humano para a realização do trabalho, assim como os movimentos sociais de resistência à superexploração por parte dos trabalhadores dependem de circunstâncias construídas historicamente. (COUTO, 2018, p. 42).

É nessa variação que se encontra a intensidade do trabalho docente, uma ação exigida de si mesmo para realizar as tarefas em sala de aula. A intensidade do trabalho docente é um movimento dispendioso e, ao mesmo tempo, um movimento dialético ocorre no ambiente escolar.

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem a forma última (mais complexa) do estranhamento aparece como sendo a posição do trabalho no interior da relação entre trabalho assalariado e capital. (COUTO, 2018, p. 42).

Os docentes, ao realizarem qualquer tarefa, mobilizam vários saberes, fazem uso do *corpo-si*. Ao realizar as tarefas usam seus corpos por inteiro. Para que os professores produzam novos saberes, convocam atividades de trabalho singularizadas no trabalho real. Os saberes, que foram construídos historicamente nos instrumentos de trabalho, nas técnicas são retrabalhados e nomeados nas práticas pedagógicas da vida desses profissionais. Nessas análises singulares, são reveladas novas configurações do trabalho real e novas estratégias pedagógicas no sentido de apoiar e compreender a transformação do trabalho docente. (COUTO, 2018).

O trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências, identidades e saberes quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), como organizar cadernetas, exames, planos de ensino, planos de aula etc. “Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 353).

Os professores, ao reconvocarem esses saberes, reconvocam também os saberes que dizem respeito ao conhecimento teórico, dos saberes escolares, dos currículos, da avaliação educacional, compreendem os saberes dos seus alunos, dos seus colegas da escola, do gestor, da coordenação, dos administrativos e dos próprios pais de seus alunos (SCHWARTZ, 2010; TARDIF, 2000).

Meio e presente visam realidades de espessura variável segundo a questão que lhes colocamos, sempre relativas, à pensar entre dois polos, entre as extremidades mais próximas do local e do atual e extensões temporais e espaciais indeterminadas. Enquanto tais, eles não cansam de se re-propor como acúmulo de singularidades, jamais idênticos, sob esse aspecto, aos presentes precedentes ou aos meios adjacentes. Por consequência, só é possível viver no aqui e agora. Toda reflexão sobre os saberes, os patrimônios humanos que não observe que o viver em aderência é uma máquina de pesquisa, uma máquina a apurar, a repensar, a reorganizar suas normas de consideração sobre os meios, e que avaliariam ao contrário estas aqui em dominação, em exterritorialidade, se distanciariam de uma abordagem sadia da produção de saberes. (SCHWARTZ, 2009, p. 265).

O posicionamento de Schwartz se articula com a fala da entrevistada (PB), quando avalia que no Curso de Pedagogia a maioria das disciplinas interligou a questão da avaliação, em tudo o que realizavam em sala de aula sempre a avaliação se sobressaia; hoje percebe que a avaliação no curso foi um assunto bastante discutido, uma atividade fundamental, pois possibilitou aos professores compreender a concepção de avaliação desenvolvida na pedagogia do PARFOR. Ou seja, compreenderam que a avaliação se articula com as experiências dos alunos, dos pais dos alunos, com outros professores, enfim, com um conjunto de sujeitos que compõem a escola.

A maioria das disciplinas sempre interligou a questão da avaliação, pois ela faz parte do nosso trabalho, até nós enquanto alunos do PARFOR, ao final de cada disciplina, tínhamos que traçar uma avaliação em relação a nossa aprendizagem, ao papel do professor e da disciplina em si, então sempre estava, a maioria das disciplinas exigiam a elaboração de um projeto e sempre batia na tecla da avaliação, foi uma coisa bastante discutida e trabalhada e trabalhada no curso. (PB).

São saberes “constituídos” impregnados na formação dos professores no Curso de Pedagogia, mas que se relacionam com o contexto familiar, com os próprios professores, com a escola. Enfim, avaliar é uma dimensão que abrange o contexto da sociedade. Nesse movimento se inter-relacionam saberes investidos e desinvestidos construídos historicamente. São saberes que possibilitam aos docentes construir posicionamentos e tomadas de decisão frente às realidades vivenciadas. Assim, o trabalho do professor (a) vai-se enriquecendo de saber investido *no corpo-si*, contribuindo para que o docente reorganize suas atividades no interior da escola:

[...] enfrentei bastante dificuldade quando entrei para a sala de aula como professor, vinha aquelas interrogações: O que fazer? Separar conteúdo? Um para Jardim, outro para 1ª série, outro para 2ª série até a 5ª série? Eu vi que não dava, não tinha como. Comecei a fazer a interdisciplinaridade, reuni o 2ª, 3ª e 4ª série, como era chamado na época, unir Jardim I, II e III fazia só um conteúdo, ficava ali com 1ª série oscilando com o Jardim, Coordenador Pedagógico não havia, então o responsável pela escola era eu mesmo, eu era o faz tudo e, importante ressaltar, eu era temporário, então o salário sempre falhava, pagavam dois ou três meses de atraso. Durante 4 anos trabalhei nessa dificuldade com as multisséries. No período de 2001 a 2004. (PD).

O professor é um ser da atividade que convive e permanece no debate de normas (renegociações) no espaço escolar (SCHWARTZ, 2016). O docente, sem saber, está permanentemente em debates, renegociando normas impositivas na tentativa de atualizar, personalizar determinado contexto de sua prática, ou seja, renormatizar com intuito de facilitar o trabalho na escola:

[...] o que quer dizer, um ser em permanente debate de normas (renegociações) com seu meio de vida, para tentar - atualizar essas normas, sempre editadas em uma relativa intemporalidade, e as personalizar, pois elas se estabilizaram fora de toda consideração de sua singularidade como ser vivo. (SCHWARTZ, 2016, p. 94).

Essas renegociações no interior da escola estão relacionadas com o agir do professor (a), com o saber construído na aderência antes de se tornar professor, antes mesmo de ter uma profissão; esses saberes investidos são das normas que os próprios docentes planejaram para desenvolver os seus trabalhos pedagógicos. Nessa aderência convocam toda a vida histórica, cultural e social. Convocando o mundo histórico e social, os docentes penetram no amálgama das suas atividades, pois nessa convocação englobam, unem as normas de saberes da desaderência como as normas jurídicas, como as prescritas que estão mais próximas desse agir: o currículo da escola, o diário de classe, o projeto político-pedagógico, os materiais didáticos, as normas que regem o tempo e espaço na escola.

Negociações com o meio: as normas antecedentes, como normas próprias a um meio humano, convocam todo um mundo histórico e social. É difícil de separar, de isolar as áreas de pertinência dessas normas: elas vão das mais distantes, das mais englobantes, como as normas jurídicas, o direito internacional, às mais próximas do agir presente, como, por exemplo, as normas prescritas (como dizem os ergonomistas) em meio de trabalho. (SCHWARTZ, 2016, p. 94).

Os docentes egressos do PARFOR acumularam diferentes saberes ou saberes codificados no Curso de Pedagogia, os quais chamamos de *saberes desinvestidos*. Esses saberes vieram de variadas disciplinas. Nessas disciplinas acumularam diferentes saberes sobre regras que regem o contexto escolar, acumularam saberes sobre as normas que intermedeiam o trabalho pedagógico do professor. Essas normas foram pensadas por outras pessoas sem pensar em quem vai realizá-las. Para reconvocar esses encontros prescritivos, buscam investir em seu *corpo-si* outras bases de saberes.

Consecutivamente, tive que ter um nível superior, que foi o curso de Pedagogia que veio me trazer mais práticas e mecanismos de como produzir e manusear a prática do meu trabalho, me sinto feliz com este trabalho, sei que é uma tarefa dura, como já disse antes, mas é com o que sustento a minha família, sei que o salário do professor é ingrato para a vida que o professor leva. Para o professor dá uma vida digna a sua família ele tem que se sujeitar há várias cargas horárias, quase sempre para formular uma aula, fazer o plano de aula aonde o aluno possa se sentir livre, onde o aluno possa interagir junto com aquela aula que foi tentada ser repassada para ele. (PA).

Essa atitude tomada no trabalho pelo docente é o *uso de si* mesmo que os reenvia a cada situação vivida por eles e pelos outros professores no exercício da sua profissão. Os professores da educação básica, egressos do PARFOR, percebem que a escola está sempre em

transformação, o que é percebido na fala do Professor A, e essa transformação faz com que os docentes se planejem para alcançar novos saberes. Daí a necessidade de cursar a pedagogia, pois esse curso possibilitou aos professores construir novas metodologias de sala de aula, principalmente na dimensão da avaliação.

No relato do entrevistado PA há uma concepção de aprendizagem, a que avalia o ato de aprender com o diálogo, como fica explícito em sua fala: “fazer o plano de aula aonde o aluno possa se sentir livre, onde o aluno possa interagir junto com aquela aula que foi tentada ser repassada para ele” (PA). Nessas palavras, percebe-se que há preocupação para com o processo de ensino e aprendizagem baseado na concepção da escola cidadã, na qual se desenvolve a educação libertadora defendida por Freire (1981).

Essa aprendizagem baseada no diálogo permite que também haja uma avaliação dialógica, na interação aluno/professor: “À escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando” (ROMÃO, 1998, p. 59). O posicionamento desse autor nos alerta que na educação libertadora o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica que se fragmenta no amago humano. É nas relações sociais, no coletivo que se acumula o aprender:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1981, p. 49).

Freire nos mostra que o diálogo transforma os seres humanos e o mundo a sua volta. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas e pelas palavras, no trabalho na ação reflexão. A linguagem, a fala, é um direito de todos os homens, mulheres, crianças, idosos, adolescentes, jovens. Nesse sentido o diálogo é uma forma de transformar o ato pedagógico.

Essa postura se percebe nas falas dos entrevistados desta pesquisa, como ficou explícito no posicionamento da entrevistada PB, são relatos que mostram a compreensão destes em relação à aprendizagem através do diálogo nas atividades pedagógicas. “O professor não sabe tudo, os alunos também possuem seus conhecimentos, às vezes sabem mais do que nós professores, eu percebo isto hoje e na minha metodologia de trabalho já tento escutar as vozes dos alunos”. (PB). Essa postura mostra que o Curso de Pedagogia do

PARFOR contribuiu para que os docentes ampliassem seus saberes, reconhecendo que aprendizagem não está centrada somente no professor, mas também no aluno, um movimento autônomo entre ambos.

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingilos. (TARDIF 2000, p. 7).

Os docentes na atividade realizam um (re)trabalho dos valores aprendidos nessa atividade e vão produzindo saberes. Os professores nos seus lócus de trabalho improvisam sua prática para conhecer a fundo alguns problemas que surgem diariamente no exercício da sua profissão e reconstróem o espaço vivenciado por eles. Nessa perspectiva incorporam *o uso de si mesmo e do outro* (SCHWARTZ, 2010).

No Juaba era seriado, trabalhei com o Jardim III na época, quando saí de turma de lá e vim para Canarana que era turma multissérie. Nossa! Aquilo, se desconstruiu tudo para mim, pegar várias séries, de idades diferentes, distorção idade-série, falta de transporte, falta de apoio à família, falta de merenda, foram uma série de dificuldades, sem falar que eu nunca havia trabalhado com multissérie, mas mesmo assim eu nunca desisti, na época tinha a Escola Cidadã e a Escola Caamutá aonde fazíamos formações, isso ajudou muito no meu aperfeiçoamento, sempre busquei estar me atualizando nas coisas. (PB).

A fala acima nos mostra que o trabalho docente é complexo e exige esforço, dedicação, preparo físico e mental. A realidade escolar é diversificada, ampla e requer vários saberes dos professores para dar conta da diversidade de avaliar o ensino e a aprendizagem dos educandos; essa complexidade do trabalho docente exige mais formação pedagógica para o professor desenvolver sua atividade com mais segurança.

Trabalhei 2003, 2004, 2005 e 2006 lá [em Canarana], aí quando foi em 2007, 2008, 2009 e 2010 trabalhei nas Escolas de Uxi e Sulapo, duas turmas multisséries também. Nessa época eu só tinha o nível médio e vi que ainda eu precisava estudar mais para saber lidar com essas turmas, e saber avaliar cada um aluno dessas séries, além disso, o estudo ia ajudar na despesa familiar nesse período ganhava um salário muito pouco. (PB).

Essa fala se articula com o posicionamento de Schwartz (2010), quando destaca que o saber investido na aderência é aquele que foi construído pela relação social e histórica da vida

laboral nos diferentes locais e tempos, ou seja, os saberes construídos nas turmas multisseriadas, em locais diferenciados, em tempos diferentes, em realidades diversificadas, situações que contribuíram para impulsionar os professores a construir saberes desinvestidos no Curso de Pedagogia.

Em sua entrevista, PB afirma que trabalhou com séries diferentes e, para saber lidar com essa multissérie, percebeu o quanto os saberes desinvestidos são importantes para os professores egressos do PARFOR. Mesmo tendo o ensino médio, percebeu que não era suficiente para dar conta de ensinar seus alunos e principalmente saber avaliar. A entrevistada PB reconhece que saber avaliar também requer saberes. O estudo garante um aprendizado amplo. E o PARFOR possibilitou que os docentes obtivessem uma aprendizagem que ampliasse os saberes investidos para avaliar o processo do ensino e aprendizagem dos discentes.

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação. (ROMÃO, 1998, p. 69).

Romão ensina que a avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e ao mesmo tempo um processo de conscientizar a realidade do educando, seus limites, suas potencialidades, seus ritmos. Além disso, possibilita ainda que o próprio educador se auto avalie como docente. Observa-se nas falas dos entrevistados que eles se avaliam e se percebem também como pessoas que podem também aprender cada vez mais. Ou seja, eles compreendem que os saberes desinvestidos são importantes e transformam sua atividade pedagógica. Percebem que sua realidade, enquanto docentes, é dramática e requer mobilização de saberes investidos e desinvestidos para organizar e propiciar um ambiente de trabalho menos frustrante e mais transformador nas situações de trabalho realizadas pelos docentes, o que nos remete ao que Schwartz (2010) chama de “aqui e agora”.

Essa situação vivida por esses sujeitos determina o tempo e o espaço em que estes se inserem. É um trabalho também remontado pelas regras impostas ao papel a ser realizado pelos docentes; eles ao mesmo tempo reorganizam sua ação, seu agir. A atividade está sujeita a esse aqui e a esse agora. Esse aqui é o lugar onde o docente deve realizar o seu trabalho, e quem o determina é um sistema comandado por pessoas, que representam o capital explorando outras pessoas, como os professores pesquisados. O agora é a determinação do

momento do tempo em que esses professores realizam suas tarefas escolares, seguindo um objetivo também impositivo.

Ainda se considera, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas. (DUARTE, 2010, p.

Duarte (2010) afirma que a intensificação do trabalho se amplia por vários aspectos e acompanha o trabalho docente diariamente; esses aspectos estão mergulhados nos saberes investidos e desinvestidos que corroboram para o desenvolvimento da ação pedagógica, seja para potencializar a ação docente ou como problemas que necessitam de soluções. A vida do docente é intermediada por uma práxis que intensifica a vida na escola.

Resumindo esta seção, identificamos que há um saber sobre a intensificação do trabalho docente. A intensificação do trabalho docente se dá no trabalho que se realiza no ambiente escolar, no ato de trabalhar, sempre a um grau de dispêndio de energia na realização do trabalho concreto. Essa intensificação de trabalho se inter-relaciona no individual ou coletivo. No que se refere à intensificação do trabalho individual, considera-se a condição de trabalho, socialização de conhecimento, relação com a família; coletivamente, há as relações de cooperação entre trabalhadores e socialização de conhecimento entre os trabalhadores, as relações grupais e societárias. E nessas relações se articulam a cultura de letramento necessário ao desenvolvimento humano. Sob essas condições identificamos que o ser social egresso de Pedagogia do PARFOR se insere em uma cultura de letramento como um processo de avaliação do processo de ensino que considere a realidade dos educandos. Ficou evidente que os saberes investidos dos professores foram construídos nas relações sociais, como nos grupos primários, que são as famílias e os familiares, acompanhados dos grupos secundários, como a escola, partidos políticos, entre outros. Os saberes dos docentes são produtos das situações de aderência que possibilitam que esses profissionais avaliem seus alunos a partir da realidade concreta da escola.

4.1.2 A avaliação do trabalho docente: a relação do saber investido e desinvestido no cotidiano da escola

No cotidiano da escola os professores estão sujeitos a toda situação de trabalho, são *dramáticas do uso de si*, pois nessa relação estão sempre agindo, pensando, elaborando, arbitrando e decidindo por si e pelos outros. Ser professor nessas condições do trabalho real e

prescrito é estar sujeito à pressão da sociedade, dos meios de produção, das articulações de comando intermediadas pelo sistema vigente.

Aos olhos da sociedade existe uma hierarquia que não deveria existir na escola em geral, principalmente na escola aonde a gente trabalha, as pessoas quando estão nos cargos de coordenação ou direção querem tratar os professores e outros funcionários da escola com certo desdém, penso que temos que trabalhar um ao lado do outro. (PB).

A avaliação que o docente faz do ambiente escolar, em relação ao trabalho de outros profissionais, como de coordenador e diretor da escola, é vista como um trabalho desligado da escola. A entrevistada (PB) avalia que ambos os profissionais devem trabalhar um do lado do outro numa integração de saberes e comprometimento com o ensino e aprendizagem dos alunos.

A avaliação dos entrevistados derivou do saber investido vivenciado no trabalho docente, o saber das noções, e ao mesmo tempo do saber desinvestido oriundo do Curso de Pedagogia, de modo que esse saber proporcionou aos entrevistados compressão teórica do fazer pedagógico na escola. O posicionamento crítico vem da relação do saber desinvestido, dos conceitos, dos esquemas, teoremas, códigos apropriados no Curso de Pedagogia do PARFOR, que possibilitam a ampliação de saberes.

O trabalho dos professores é também uma atividade da práxis, é um trabalho que relaciona teoria e prática, entre o trabalho intelectual e o trabalho prático. Pensar apenas na desaderência construída pelos *corpos-si de si mesmo e dos outros* é mecanizar a vida dos professores, dos alunos, da escola em geral.

Pensar apenas em desaderência a vida social, o trabalho – e abrigar, assim, o prestígio de um saber especialista, é, de qualquer modo, *mecanizar* a vida humana, considerá-la como essencialmente analisável no polo de antecipação no qual o resto não seria mais que residual; é desconhecer seu afrontamento permanente aos desafios da aderência, os quais são sempre debates mais ou menos legítimos com as normas. (SCHWARTZ, 2009, p. 267).

Os docentes aqui pesquisados, desde sua infância, vinham construindo identidades por intermédio de saberes investidos, suas identidades foram construídas nessas vivências a partir das normas antecipadas. Antes de esses sujeitos nascerem, já existiam normas que regiam a vida humana, o trabalho do professor.

Uma norma é conseqüentemente a expressão daquilo que uma instância avalia como devendo ser. Esta instância pode ser exterior ao indivíduo: são as normas exógenas, aquilo que exigimos de cada um, aquilo que procuramos lhe impor. Mas esta instância pode ser também o próprio indivíduo, porque cada um tende a definir suas

próprias normas para agir, cada um tenta estar na origem das exigências que o governam (normas endógenas). Ninguém se conforma com a imposição do meio, como se fosse um conteúdo ajustado ao que apenas lhe cabe melhorar. O homem não se deixa totalmente comandar de fora, ele está, ao contrário, numa relação polêmica com o mundo das normas nas quais se encontra. (DURRIVE, 2011, p. 49).

Os professores não estão livres das normas no cotidiano de seus trabalhos, estão em debate de normas o tempo todo, estão a todo momento indo aos encontros dessa normatização, encontros em que fazem uso de si mesmos, renormatizam. Outras vezes fazem suas próprias normas, os professores são convocados a colocar em prática *o corpo-si de si mesmo e de outros*, impõem normas a si mesmos diariamente.

A dificuldade foi diminuindo por conta do número de séries que diminuíram também, mas questão de conteúdo eu sentia a mesma dificuldade, claro que quando começamos a trabalhar como professor tem essa dinâmica de aprendermos para ensinar e aprender ao ensinar, então fui pesquisando. Eu os colegas vamos fazendo o possível para que a aula aconteça. (PD).

Buscando suprir as deficiências da formação e marcar seu lugar na escola, a professora mobilizava táticas, reorganizava o tempo, jogava com as lacunas das normas para se manter e garantir qualidade no trabalho, ou seja, renormatizava sua atividade.

Os trabalhadores da educação se ajustam às normas, “infringem”, inventam novas normas, isto é, renormatizam permanentemente, por meio da atividade. “Isso significa que há vida, significa a possibilidade de não se deixar dominar inteiramente pelos organogramas prescritos nas escolas” (FONTANA, 2014, p. 4). Os professores, para permanecer na escola trabalhando, passam por muitas dificuldades, mobilizam saberes investidos e desinvestidos para reorganizar o tempo, as lacunas entre as normas e as renormatizações, a fim de garantir que seu trabalho seja viável e seguro.

Fontana (2014) afirma que os professores infringem as regras, inventam novas normas por meio das atividades pedagógicas, assim vão renormatizando o trabalho escolar. As escolas precisam ser transformadas, em termos estruturais pedagógicos. As concepções de quem vivencia diariamente o espaço devem ser ampliadas para que se desenvolvam na escola ambientes mais emancipados. Melhorar o espaço educativo é repensar as estratégias de ensino, as metodologias, os conteúdos. Fontana (2014) acredita que tomar decisões no coletivo é uma saída para transformar a educação e o ensino e aprendizagem de educandos. “A tomada de decisões sobre o que é bom e o que não é no seu cotidiano, só podem ser legítima a partir da discussão coletiva com os saberes e com as vivências desses sujeitos”. Essa tomada de decisão deve ser planejada no coletivo e para além do espaço formalizado.

Os saberes desinvestidos investidos no *corpo-si* docente proporcionam um trabalho mais elaborado, organizado e planejado. Esse planejamento situa a vida na escola e facilita qualquer ação a ser desenvolvida. Os docentes ao chegar na escola já se preparam para receber e viver a realidade normativa iniciada pela frequência dos funcionários, pela sirene avisando os horários de aula ou mesmo o relógio indicando as horas de intervalos e de saída.

A mensagem dirigida pelo relógio indica a hora de entrar, de pausar e de sair, constituindo-se “em um dispositivo de organização escolar” e do emprego minucioso do tempo, do ponto de vista da “perspectiva pedagógica” (SOUZA, 1999, p. 129). Essa regra coletiva desencadeia, instantaneamente, ao ouvir a sirene estridente, por cinco segundos, o engajamento de professores e alunos no cumprimento das atividades: “fila no pátio”, “fila na sala”. Às vezes, esse toque gera sustos, desconcentração e reclamações devido ao barulho que faz quando é acionado. É, principalmente, a realização da fila no pátio, após o toque da sirene, que marca o início da cadência das atividades na escola. Essa cadência é marcada pela regularidade dos movimentos próprios da escola, numa seqüência de atos e usos do tempo que ocorrem rotineiramente na vida de alunos e de professores. O toque da sirene faz deduzir que alunos e professores precisam ter compromisso com o horário e faz parte de uma tradição cultural e histórica de ordem social do tempo escolar. Aliás, Souza (p. 129) aponta que o tempo é “uma ordem que se experimenta e se aprende na escola”. (RODRIGUES, 2009, p. 60).

As normas na escola são necessárias, mas precisam ser elaboradas também no coletivo. Essas normas servem de apoio ao desenvolvimento do trabalho na escola. Elas permitem o andamento das atividades e prosseguimento do ensino e da aprendizagem dos educandos. O que se percebe muitas vezes é que algumas dessas normas atrapalham o bom andamento do processo educativo, como observamos em Rodrigues (2009).

É a campanha que assusta, incomoda, são ensaios barulhentos de eventos festivos, é a educação física que às vezes se torna barulhenta e atrai alunos que gostam disso, barulho de apresentação de trabalhos em outras salas – tudo isso dificulta o trabalho docente. Na escola é difícil lidar com as coisas, temos muitas tarefas, os horários são diferentes para a escola que tem ensino fundamental do quinto ano em diante.

A física com bola atrapalha, às vezes os ensaios de quadrilha das festas juninas são barulhentas, fazemos o que pudemos para ensinar nossas crianças, e ainda somos tachados de vadios, preguiçosos, enjoados. Às vezes os pais vêm brigar com a gente por coisinhas como perda de lápis, outras vezes nos preocupamos com os filhos que não vêm mais de dois dias, aí temos que ir na casa deles saber o motivo, tudo isso fazemos e não somos às vezes reconhecidos. (PC).

Às vezes ganhamos pouco para o tanto de trabalho que temos que fazer, lecionamos na quentura, no barulho de campanha, física com bola e os gritos de quem vem pra atividade, na correria em ir para outra escola ou outra turma, além de trabalhar sem materiais necessários para o bom andamento do ensino. (PD)

Nas falas de PC e PD percebemos suas angústias e seus motivos de desmotivação em ser professores. Cumprem seu papel como podem, não desistem e lutam cada vez mais para que as crianças possam garantir um futuro melhor e mais humanizado, mesmo com todas as dramáticas enfrentadas no seu trabalho. Nas falas de todos esses professores analisamos o ressentimento pelo desprezo e desvalorização na profissão. Citam que a desvalorização começa pelo *corpo-si deles mesmos pelos outros*, não sendo reconhecido pela escola e nem pelo Estado o esforço do uso do *corpo-si* destes para o funcionamento da escola.

A profissão professor, alvo de novas regulações, que representam exigências traduzidas em normas, vive uma crise que se manifesta pela “penúria” ou pela falta do profissional em diferentes disciplinas. Há uma mobilização para suprir essa carência, mas as medidas propostas não indicam, pelo menos no caso brasileiro, uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver uma série de ações que garantam uma formação inicial e continuada de qualidade, um plano de cargos e salários que represente um estímulo para entrar ou permanecer nesse métier e um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade. Também em relação às condições de trabalho, o que se constata é a intensificação e precarização que tem ocasionado doenças, desgastes e abandono da profissão. (MAUÉS, 2009, p. 489).

Maués afirma que a profissão docente sempre foi alvo das regulações, sejam elas pelo Estado ou mesmo nas escolas. Ainda nos mostra que essas regulações representam as exigências traduzidas em normas e nessas normas os docentes vivem e revivem em “penúrias”. Nessas penúrias está inserida a desvalorização do trabalho docente. Desvalorização do magistério também entra no rol de penúrias, além de desvalorização salarial e desrespeito com a categoria docente. Esta “penúria” que acomete a vida profissional desses docentes envolve também as precárias condições de trabalho que ocasionam – conforme Maués – as doenças, como perda de visão, dores e doenças na garganta, problemas de coluna e de audição, de alergias, depressão e desgastes físicos. Todos esses problemas, adquiridos do esforço do uso do *corpo-si* de docentes, levam-nos às vezes ao abandono da profissão.

Dessa forma, os docentes, além de lidar com as crianças em sala de aula, lidam diariamente com as dramáticas do aqui e agora no ambiente escolar, o que acarreta assim um uso maior do *corpo-si de si mesmo* na tentativa de produzir a sua vida material e a dos outros também.

4.1.3 Avaliação das necessidades estruturantes para o trabalho pedagógico: o saber investido

Segundo Di Ruzza, Lacomblez e Santos (2018), o regime de conhecimento necessita de saberes investidos e desinvestidos. Mas aqui se fala de saberes investidos que estruturam o trabalho pedagógico na vida docente. O saber investido possibilita aos docentes egressos do PARFOR vários elementos para desenvolver seus trabalhos em sala de aula, como os livros, o currículo, quadro, cadeiras, materiais didáticos, entre outros. A escola tem uma norma elaborada pelo sistema educacional.

Os saberes da experiência são compostos por objetos-condições nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática; as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar; e a instituição como meio composto por diversas funções. Em relação a esses objetos é que se estabelece, segundo os autores, uma distância entre os saberes da formação e os saberes da experiência, que é vivida de maneira diversa pelos profissionais, principalmente nos anos iniciais da carreira. Alguns rejeitam a formação recebida, outros a reavaliam à luz das aprendizagens adquiridas e outros, ainda, julgam essa contribuição de uma forma mais específica, apontando aquilo que foi útil. (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 249).

Os professores se movem o tempo todo nessas normas e são obrigados por si mesmos a renormatizá-las, o que os faz ser o que são. São homens e mulheres que agem conforme sua realidade, conforme sua decisão. “O que caracteriza o homem é, na verdade, a capacidade de se mover dentro de um universo de normas”. (DURRIVE, 2011, p. 49). O homem, ao ser convocado a agir, é confrontado com o que exigem dele e ao mesmo tempo com que exige de si mesmo; assim, as normas da escola são questionadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, ao mesmo tempo eles são convocados diariamente a agir, também por dentro das normas, frente aos seus trabalhos pedagógicos com os alunos e com a escola toda.

Nessa ação os professores são confrontados com a realidade da escola, como, por exemplo, com a direção da escola, os pais, os alunos que exigem dos professores posturas que contemplem o coletivo da escola. Nessa relação são confrontados também com a sua própria exigência, de si e para si mesmos, em termos de formação, questionando os limites das normas exigidas nas práticas docentes.

Falo que todo professor de 10 em 10 anos deveria estudar, fazer uma graduação, pois o mundo está mudando tanto, principalmente agora com a inserção das tecnologias. Às vezes até perdemos para os alunos com perguntas que fazem que até nos assusta. Então, deveríamos no mínimo de 10 em 10 anos fazer uma graduação, os professores deveriam ter especialidade em quase todas as deficiências das crianças. Ano passado eu tinha uma aluna que era deficiente auditiva que fiquei aterrorizada com aquela situação, eu não tinha especialização na área da deficiência

auditiva, ela sabia leitura labial e entendia mais ou menos o que eu dizia. Eu fiz um curso de LIBRAS, mas não foi o suficiente. Os professores deveriam ter curso de LIBRAS pelo menos 1 mês durante o ano, não apenas o básico, mas também as outras etapas, e também não é só os professores, mas toda a escola desde o porteiro até as serventes. O professor deveria ser igual o professor do AEE, pois lidamos com todas as crianças. (PC).

O saber investido possibilitou aos professores pesquisados uma visão geral do chão da escola e das necessidades humanas. O mundo escolar exige que os docentes se preparem sempre com suas formações, que se atualizem, e eles mesmos percebem que precisam ampliar sua formação, como fizeram ao cursar pedagogia no PARFOR, por entenderem que o saber da experiência não dava conta de alguns problemas enfrentados na escola.

A dramática vivida por eles no chão da escola rompe os ritmos das sequências habituais desses docentes que precisam reagir dos desafios da aprendizagem na escola, fazer uso de si. A entrevistada PC, ao se deparar com as crianças com necessidades especiais, ficou perplexa por não saber lidar com a situação, não estava acostumada a trabalhar com crianças com necessidades especiais. Em suas próprias palavras, afirma que era necessário ter especializações que garantissem um saber específico para dar conta de ensinar a diversidade: “Ano passado eu tinha uma aluna que era deficiente auditiva que fiquei aterrorizada com aquela situação, eu não tinha especialização na área da deficiência auditiva, ela sabia leitura labial e entendia mais ou menos o que eu dizia”. (PC). Essa dramática leva os docentes a fazer micro escolhas para tratar desses eventos (DI RUZZA; LACOMBLEZ; SANTOS, 2018).

Os debates de normas devem ter solução, devem ser resolvidos, e é necessário cumprir com as obrigações. É necessário ter escolhas adequadas a certas decisões. Esse agir remete a organizar o ambiente do trabalho, a sala de aula, organizar metodologias para avaliar os alunos de acordo com seu agir, sua decisão (DURRIVE, 2011). As normas sempre antecipam o agir humano, ou seja, antecipam o agir dos professores em todo o momento ao realizarem suas tarefas na sala de aula.

O projeto de uma norma é antecipar o agir, enquadrá-lo: é o que deve ser. Os elementos de uma dialética entram em ação: eu ajo em função de uma provocação ou mais diretamente de uma solicitação do meio, é o que exprime a norma; mas ajo buscando obstinadamente ficar no centro da decisão de agir. Eu não sou um autômato, eu tenho a ambição de existir agindo, de conservar minha singularidade. (DURRIVE, 2011, p. 50).

Para Durrive, essas normas existem antes dos homens, elas antecipam o trabalho humano, antecipam as atividades que os professores irão realizar na escola, na sala de aula; a escola é movida por essas normas, os professores agem porque foram provocados pela

situação vivida por eles na escola, conservam sua singularidade por esse agir, pois antes de fazer qualquer ação pensam, planejam.

Os professores são convocados diariamente a atualizar essas normas em seu espaço escolar, a partir de seu planejamento, de sua organização de sua responsabilidade. Durrive (2011) afirma que a situação produtiva pode dar-se por dois momentos distintos: o primeiro é analisar uma “ *tarefa num primeiro plano* pensada e definida anteriormente, para em seguida ser materializada pelo professor, e “com os seus colegas, ele realizará o que é preciso e desenvolverá uma atividade intelectual buscando maneiras de ser eficaz”. (DURRIVE, 2011, p. 48). Nessa primeira perspectiva, os professores realizam tarefas utilizando a intelectualidade para desenvolver maneiras mais eficazes de como avaliar sem prejudicar a classe, sem prejudicar a escola; planejam antecipadamente o que farão no futuro.

E a “a segunda perspectiva consiste em visualizar essa situação antes de tudo como um momento de vida” (DURRIVE, 2011, p. 48). Nesse segundo momento, o autor nos explica que a tarefa na escola é grandiosa e conduzida por várias pessoas, funcionários, mas que estão apenas lá para realizar suas tarefas, realizam um trabalho porque é de lá que ganham seus salários, e escola é um momento de vida, fazem sucessão de eventos em determinado tempo e local. Realizar esse trabalho é produzir diariamente a vida: “Insistindo sobre os encontros do momento presente, enfatizamos a atividade vital, a vida feita de escolhas. Nenhuma das duas perspectivas apresentadas aqui reduz o trabalho à aplicação de um procedimento: trabalhar é pensar, e também é viver”. (DURRIVE, 2011, p. 48). O trabalho realizado, tanto na utilização intelectual quanto como meio de vida, é produzir a vida, é formar-se por intermédio dele.

Assim, os professores construíram saberes desde o contexto familiar, inter-relacionados com outros movimentos sociais, como igrejas, partidos políticos, movimento juvenil, sindicatos dos trabalhadores em educação, entre outros.

São saberes que foram construídos historicamente na aderência e na desaderência pela atividade laboral. São atividades que permitem o uso de si, no sentido de utilizar-se da inteligibilidade produzida pela história de vida para intervir no presente. No presente momento os professores absorvem em seu *corpo-si* saberes dessa atividade vivida por eles no aqui e agora, que vêm atravessando seu inconsciente e o consciente, o verbal e o não verbal. Os docentes fazem uso de si mesmos quando buscam saberes desinvestidos para se integrar com os saberes investidos. Essa relação não deixa de ser uma postura dialética entre a vida cotidiana e a vida acadêmica, uma relação entre o micro e macro, local e global (SCHWARTZ, 2010).

Por outro lado, essa atividade, que professores realizam fazendo uso de si mesmos, Schwartz (2010) chama de contradição, pelo fato de esses professores viverem imersos em debates de normas, pela que não se têm resultados exatos entre as normas antecedentes alicerçadas no viver desses docentes no espaço da escola; esse meio de vida sempre os leva a renormatizar para facilitar o seu agir pedagógico.

4.2 PROFESSORES E ALUNOS NA RELAÇÃO COM OS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NO COTIDIANO DA ESCOLA

Os professores egressos do PARFOR avaliam que trabalhar com alunos se aprende na prática. É uma aprendizagem que se materializa nas relações, de modo que, ao mesmo tempo em que o professor ensina, aprende também; sem essa relação seria impossível a produção do saber. Essa lida é observada na transcrição a seguir, quando a entrevistada PC afirma que aprendeu na prática a lidar com seus alunos.

Ao sair do magistério, surgiu uma vaga no município de Costeira, em Oeiras do Pará, fui para lá e trabalhei 4 anos como professora dos alunos da EJA, eram pessoas que já tinham parado de estudar há muito tempo, para minha surpresa, eu já era professora eu tinha 19 anos na época, meus alunos todos eram mais velhos que eu eles tinham entre 30, 35, 40 a mais anos de idade. Gostei, pois aprendi desde cedo lidar com seres humanos, eu não via essa diferença de idade, eu aprendi a lidar com esse alunado na prática, hoje em dia já temos os estudos de teóricos sobre a faixa etária das crianças. Fiquei sabendo do concurso público, no município de Cametá, em 2001, vim correndo fazer. Pedi demissão com o coração pesado, mas pedi, pois o município de Oeiras paga muito bem os professores, na época um professor do município de Oeiras ganhava o dobro do salário de um professor que trabalha aqui na cidade de Cametá, lá em Oeiras o professor é bem pago, aqui é diferente. Até hoje lá sempre valorizam os professores sem graduação ou com graduação eles sempre pagam bem, mesmo a gente não tendo magistério. (PC).

A prática é um momento de aprendizagem, contribui para que os docentes desenvolvam metodologias para saber lidar com os discentes. Não existe uma prescrição de como trabalhar com a diversidade humana, com as crianças em processo de ensino e aprendizagem. Não há uma receita que enumere ações de como lidar com crianças, em termos de aprendizagem. É na relação do dia a dia com as crianças que os professores constroem o saber de ensinar e aprender.

A entrevistada PC afirma que gostou de trabalhar com adultos e com eles aprendeu a se relacionar com toda faixa etária: “Gostei, pois aprendi desde cedo lidar com seres humanos, eu não via essa diferença de idade, eu aprendi a lidar com esse alunado na prática, hoje em dia já temos os estudos de teóricos sobre a faixa etária das crianças”. A prática docente é um caminho rico de aprendizado no qual nada está totalmente pronto, eles

descobrem maneiras de ensinar, aprendem e ensinam também. É um profundo aprendizado, em que se constrói a vida material docente.

Pode-se afirmar que nada está pronto, que este é um momento no processo de redefinição da profissão e da compreensão da prática. E para esta redefinição, é necessário estar atento as mudanças que estão sendo exigidas do profissional da educação, estar aberto aos conhecimentos que se produz nesta área e que é fundamental para o fortalecimento da profissão e para a própria sobrevivência do educador, existe a necessidade de inovar e criar novas estratégias de aprendizagem sempre. O educador deve se colocar na posição de eterno aprendiz que busca uma formação profissional contínua. (ARAÚJO; YOSHIDA, 2009, p. 1).

As autoras mostram que nada está pronto, o chão da escola é rico em acontecimentos, em momentos de aprendizagens e de inovações. A docente PC reconhece que a prática a definiu como uma pessoa mais experiente, mais preparada para enfrentar as mudanças que ocorrem no ambiente escolar. Assim, o saber relacionar-se com a faixa etária de alunos é produto dos saberes em aderência e desaderência no contexto da profissão docente.

O ser professor vem sendo investido no *corpo-si* a partir do momento em que os sujeitos tomam a consciência de que é preciso saber, conhecer, entender o mundo a sua volta, a partir do momento em que se inserem na vida social entre familiares e outros sujeitos; essa relação é formativa, como diz Schwartz (2010).

Aderência (local e temporal) Fenômeno cuja significação, em qualidade e em relação, está estreitamente ligado à situação vivida aqui e agora (em latim *hic et nunc*: ao momento e ao lugar que se encontra em causa). Falar-se-á de “desaderência conceptual” a propósito, por exemplo, das normas que enquadram a actividade, porque são voluntariamente desligadas do aqui e agora. Porque ela solicita, simultaneamente, os dois registos – a grande proximidade da linguagem com a aderência do viver e ao mesmo tempo o distanciamento que ela autoriza, o que é uma relativa desaderência –, o exercício que consiste em falar do seu trabalho é um desafio. Contudo a dificuldade, o desafio aparece apenas aos que ponderaram as múltiplas gestões ou debates de normas inerentes ao agir humano. (DURRIVE; SCHWARTZ, 2018, p. 16).

Para os professores é um desafio falar do seu trabalho, da sua profissão, da sua relação com seus alunos, pois neles estão incorporados os desafios, as dificuldades, as ponderações e as limitações do trabalho docente. As normas impostas pelos sistemas estão sempre desligadas do tempo e do espaço. Ou seja, da realidade escolar como um todo. Isto faz com que se atrapalhe e se desarticule efetivamente o sucesso do trabalho docente, logo surgindo as múltiplas dificuldades no chão da escola e da atividade docente.

A escola na qual trabalho é numa comunidade carente, os alunos vêm de famílias desestruturadas, se torna incompatível o aluno desenvolver uma educação de acordo como a educação que deveria ser. Então a gente como professor de escolas como essa na qual trabalho, de forma geral, de escolas de comunidades carentes, além de

professor, como psicólogos de alunos que vêm com problemas de casa, muitas vezes como pais, mães de alunos que trazem essas dificuldades de casa e que são refletidos de maneira direta e negativa na escola. (PA).

O relato do entrevistado PA nos mostra que a escola permanece com seus problemas. Esses problemas não são recentes, mas antigos. Autores como Ribeiro e Gusmão (2005) dizem que os problemas diagnosticados nas escolas interferem no ensino-aprendizagem. A realidade das escolas cametaenses não é como deveria ser: escolas com falta de acessibilidade, de biblioteca, quadra esportiva coberta, sala ampla e arejada, etc., são essas as escolas da realidade cametaense cheios de desafios e limitações, são problemas enfrentados pelos professores no dia a dia de sua profissão.

A dificuldade enfrentada pelas escolas cametaenses vem de muito antes de os professores serem formados, são problemas que dificultam o trabalho docente; essa realidade é para os professores o motivo de por que os alunos não aprenderem a ler e escrever com facilidade, pois não possuem os aparatos necessários para se construir um ensino promissor, para que o ensino e aprendizagem sejam garantidos aos alunos, o professor faz uso de si mesmo para encorajar os discentes a não desistirem de estudar, de enfrentar a realidade imposta a eles.

A avaliação que os docentes fazem do seu próprio trabalho é relevante. É uma auto-avaliação necessária para a transformação do ensino e da aprendizagem na escola básica. Nessa avaliação percebemos que a escola tem problemas e que estes interferem no ensino. O PARFOR possibilitou uma formação aos docentes da educação básica que tratasse da avaliação em uma perspectiva emancipadora; porém, as falas dos entrevistados demonstram a presença de concepção de aprendizagem com idealização de informações, na perspectiva de educação tradicional, em que há uma preocupação com os conceitos, com a variedade e a quantidade de noções e de informações, em que se trata o sujeito como um mero receptor de informações, e uma preocupação em fazer o discente memorizar essas informações passadas pelo professor maneira de ensinar com base na educação bancária (FREIRE,1979).

Eu trabalho com multissérie, tenho dois alunos no Jardim, um aluno no 1º ano, um no 2º ano, quatro no 3º ano e seis no 4º ano, a minha turma não é muito grande, porém é diversificada, mas ter um aluno no Jardim que aprendeu a ler, isso para nós é um avanço, porque os próprios livros que recebemos hoje ele já vem com um contexto bem regionalizado embora ainda tenha algumas dificuldades de acompanhar o nível do livro, mas já podemos abstrair muita coisa dali e colocar em prática partindo da realidade do aluno, fazendo essa intertextualidade, trabalhar o texto e o contexto com o aluno, então possibilitou um leque de possibilidades da gente planejar, trabalhar e fazer com que esse aluno entenda tudo o que tentamos transmitir a ele em termos de conhecimento. (PB).

Quando a entrevistada PB cita que trabalha com multissérie e que tem o livro como meio de ensinar as crianças a ler e que entendam tudo o que tenta transmitir, compreende a educação nos moldes da concepção tradicional, visto que transmitir subentende que só o professor sabe, é o dono do saber, da retórica, do aprender. O desafio do ser professor, de investir no saber em seu *corpo-si* começa pela própria família, no sentido da desconfiança de um pelo outro ao buscar um saber elaborado, como visto na fala da entrevistada acima. Mesmo enfrentando as dificuldades encontradas na trajetória de vida, os professores não desistem de seu objetivo, que é levar o máximo de saber aos que precisam.

Ao lidar com as dificuldades do trabalho, os docentes enfrentam tanto seus familiares como também os profissionais escolares que são representantes do Estado, como os diretores, os vice-diretores, o próprio gestor municipal etc., como mostra este relato: “Durante os dois governos do Valdoli (prefeito de Cametá) eu sempre me senti muito prejudicada nesse sentido, a ponto de quase entrar em depressão na época que eu estava grávida” (PB). Ao lidarem com essa realidade, os docentes mobilizam saberes na tentativa de sobreviver ao mundo do trabalho prescritivo de normas e regras. A mobilização dos saberes em aderência e na desaderência é um caminho da sobrevivência profissional. Os professores adquirem saberes investidos e desinvestidos nessa relação, pois percebem que estão às voltas com meios sociais contraditórios e conturbados, alicerçados na atividade da profissão.

4.3 AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES COMO PRÁXIS CRIATIVA NAS RELAÇÕES COM OS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NO CONTEXTO DA ESCOLA

A formação de professores em avaliação foi produzida e articulada para o conjunto dos professores como sujeitos que constroem história, eles movem e são movidos por essas experiências construídas nas relações sociais (LUKÁCS, 1978). Essa realidade, vivenciada por esses sujeitos, forneceu-lhes elementos para suas formas do existir no mundo e determinaram a existência deles nesse mundo.

Dessa forma, para Marx (2010), é na relação histórica que o pensamento humano se desenvolve, desenvolve sua consciência pelo tardio desenvolvimento do ser social e material.

“Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser” (LUKÁCS, 1978, p. 3) – o autor mostra que a consciência adquirida pelos homens e mulheres lhes permite intervir na realidade, move-os através da ação na natureza.

Essa ação modifica a natureza e transforma a vida humana. Para o ser realizar um trabalho qualquer, os seres humanos movem o corpo todo nessa ação produzindo seu

cognitivo. Os docentes da educação básica, ao realizar suas atividades laborais, também usam seus corpos, mãos, braços, pernas, mente, olhos, objetivando-se e objetivando seus alunos. Essa ação é contínua no trabalho dos docentes, que agem e reagem no cotidiano da sala de aula.

Por enquanto, devemos assinalar que para realizar trabalho, o homem põe em movimento músculos, cérebro, membros etc. O seu corpo inorgânico precisa saber realizar determinados movimentos necessários naquele processo de trabalho. Por exemplo, o simples ato de manejar um instrumento no processo de trabalho, ainda que mínimo, é algo que precisa ser aprendido. Sem o domínio do instrumento de trabalho, o resultado será inválido. (BERTOLDO, 2015, p. 131).

Bertoldo nos mostra que os corpos dos homens e mulheres precisam saber realizar determinados movimentos para desenvolver qualquer atividade. É um movimento cognitivo educativo e formativo. A educação cognitiva é uma ação transformadora, fornece elementos para obter saberes. É nessa análise que a formação dos egressos do PARFOR, docentes da educação básica, foi proposta pelos planos e materializada pelos formadores no Curso de Pedagogia – uma formação que abarcou indícios da totalidade da dimensão humana, dos saberes investidos e desinvestidos no cotidiano da sala de aula.

A avaliação perpassa por tudo isso, de a gente não estar apenas ensinando o que vem no livro didático, aquilo que é proposto nas formações, aquilo que o aluno vive, mas também a realidade como um todo, e nós enquanto professores, somos mediadores desse conhecimento, não podemos fragmentar. Sempre que o aluno pergunta alguma coisa e você não sabe, você tem que pesquisar e responder depois, ou então pedir para que ele pesquise e conte a todos. Às vezes eu fazia isso de propósito, quando eu estava ensinando o alfabeto eu colocava no quadro as letras aleatórias e pedia para eles lerem, aí eu errava uma letra de propósito, aí eles “errou, está errado”, eu achava muito interessante isso, eles ficam atento, avalio assim. (PB).

O relato acima mostra que na práxis docente há saberes oriundos da aderência integrados com saberes em desaderência sobre avaliação e que, hoje, ajudam diariamente a avaliar os discentes com mais segurança, permitindo que a realidade vivenciada pelo aluno se integre na sua metodologia de ensino e de avaliação. “A avaliação perpassa por tudo isso, de a gente não estar apenas ensinando o que vem no livro didático, aquilo que é proposto nas formações, aquilo que o aluno vive, mas também a realidade como um todo” (PB). O posicionamento dessa entrevistada mostra que, ao avaliar seus alunos, usa técnicas de avaliar o cognitivo desses sujeitos, e uma das técnicas é relacionar o conteúdo, o que aprendeu na formação e a realidade do aluno, para assim poder avaliar. Não se baseia apenas nas regras

ditadas pela escola, mas também tem autonomia de planejar metodologia que facilite o seu trabalho e a vida escolar do aluno.

Os docentes, mesmo conhecendo e reconhecendo as regras prescritivas do currículo, os conteúdos do livro, as avaliações, renormatizam-nos no cotidiano da sala de aula, objetivando que os alunos aprendam mais facilmente, desenvolvendo seu cognitivo. Utilizam seus saberes investidos em *corpos-si*, e isso os ajuda a desenvolver suas atividades avaliativas mais tranquilamente.

Trabalho numa escola que tem espaço bom, não tem ar condicionado mas tem ventiladores, tenho um quadro branco, tenho meus pincéis, então melhorou muito, porque antigamente nem giz tínhamos para trabalhar, e hoje fico tranquilo, realizo avaliação de alunos porque aprendi isso na experiência. Material didático ainda precário, mas não sentimos falta por conta de que nosso salário melhorou bastante e nós mesmos compramos, não peço à diretora papel A4 porque tenho meu computador, minha impressora e meu data show, então já levo minha xerox, se precisar passar um vídeo eu já passo, não sou dependente da escola, sou independente em meu trabalho. (PD).

Os docentes criam seus métodos para facilitar o ensino e fazer com que as crianças aprendam mais rápido, mesmo enfrentando as dramáticas que se apresentam no cotidiano. O docente já possuía um saber que foi investido em seu *corpo-si por si mesmo*, o saber dos conceitos, dos métodos, das dinâmicas e dos conteúdos, no Curso de Pedagogia; seu *corpo-si* foi desinvestido em um saber que veio do *corpo-si* de outras pessoas, ou seja, dos *corpos-si* dos professores formadores. Nessa relação os docentes formadores e os docentes egressos na busca dos encontros realizam-se enquanto sujeitos da história em que são produtores de saberes. Esses saberes são socializados pelos *corpos-si* de ambos.

Isso quer dizer que os docentes da educação básica têm saberes da experiência e, ao cursar pedagogia, integraram-se os saberes investidos aos saberes da teoria vindos do *corpo-si* dos outros (os professores formadores, que em seu *corpo-si* construíram os saberes investidos e também desinvestidos e proporcionaram aos docentes da educação básica a ampliação de saberes investidos e desinvestidos). “É através das avaliações que vejo se os alunos estão aprendendo, avançando nas leituras nos escritos. Se o aluno é alfabetizado, é através da leitura, da compreensão, do pensamento lógico, é assim que detecto se meu aluno está conseguindo avançar”. (PD).

A práxis é essa ligação teórico-prática, pensada por Schwartz (2010), é a ligação do intelecto com o saber técnico construído no cotidiano da escola. É a ação fundante da vida humana, é a ação totalitária da dimensão humana. A práxis, na perspectiva de Vasquez

(1980), é o ato de fazer coisas e refazer coisas; os docentes da educação básica criam e recriam mecanismos facilitadores para ensinar os discentes.

Quando o professor começa a trabalhar ele deveria ter ali o conteúdo programático da série em que ele vai trabalhar e também deveria ter o livro didático, porém, geralmente nessas escolas que são do interior, esses materiais didáticos só chegavam apenas nos meses de agosto e setembro, já quase no final do ano. O que era que eu fazia? Me davam o conteúdo programático numa relação no papel, informando o que deveria ser ensinado, a partir disso eu emprestava livros de professores já com experiência, fazendo assim uma coleção de livros para embasar os conteúdos a serem ensinados, sempre vendo que era mais próximo do aluno. Ia me virando como podia, às vezes eu mesmo organizava o material, e assim fazia, e sempre avaliando o aluno na sua dimensão. Foi assim que comecei a trabalhar. (PD).

O PARFOR ofereceu uma formação teórica que possibilita aos docentes avaliar seus alunos contínua e diariamente: avaliam a leitura, a escrita, avaliam toda a ação do aluno da sala de aula. Essa formação alterou em parte os saberes investidos mobilizados na aderência no aqui e agora do trabalho docente. Alterou no sentido de uma interdependência entre a teoria e a prática, em que a prática dos professores se ampliou, melhorando sua atividade no cotidiano da escola.

Nas séries iniciais, do Jardim ao 3º ano, é muita atividade com jogos e materiais de alfabetização na perspectiva do letramento, tudo que trabalhamos tem que ser nessa perspectiva, pois a leitura está em todos os lugares, a gente vem de uma formação da universidade agora, aprendemos que a leitura não se dar só ali na sala de aula, antigamente pensávamos que o aluno só aprendia ali, mas não, o aluno se sai na rua, ele vai lendo os anúncios outdoor, banners e tudo, letras, códigos números, tudo faz parte da leitura é o texto e o contexto, então eu trabalho muito com isso. (PB).

O saber investido que professores investiram em seu *corpo-si*, no aqui e no agora, integrou-se aos saberes desinvestidos oriundos do Curso de Pedagogia, e que na realidade podem desenvolver seus trabalhos com mais autonomia. Os professores vivem em meio às arbitragens na escola, e estas lhes permitem obedecer a procedimentos e transgredi-los, tentando fazê-los a seu modo, facilitando sua atividade na escola.

Portanto, a educação enquanto práxis social fundada pelo trabalho apresenta ao mesmo tempo uma relação de dependência e uma relativa autonomia em relação à esfera fundante. A sua função essencial está voltada para influenciar as consciências, razão pela qual sua atuação se dá no âmbito da teleologia secundária. Assim, a natureza da práxis docente se explicita no âmbito da teleologia secundária, cuja função é mediar a relação entre os próprios homens; trata-se de uma consciência que atua sobre outra, buscando contribuir na formação da personalidade dos alunos, nos seus comportamentos e valores. (BERTOLDO; SANTOS, p. 113).

A função nesse sentido do professor é conscientizar os alunos, sua práxis é mediar a relação dos alunos, ensinando a relação do opressor com oprimido etc. É ser um “professorpovo” (NIDELCOFF, 1978), e não um professor-policia.

Eu sempre trabalhei com datas, não sei se isso está certo, mas naquele período eu trabalhava assim. Começava com um aluno, fazia o diagnóstico dele no início do ano, vejo que fase ele está. Começo a aplicar o conteúdo programático, quando já é na segunda avaliação, período de maio e junho, já dá para perceber que meu aluno se adiantou, já assimilou aquele conteúdo; quando percebo que meu aluno ainda não assimilou, fico preocupado, sendo assim, mudo a estratégia e dou mais atenção a ele, porque entre 10 ou 15 alunos nem todos conseguem assimilar o conteúdo aplicado, nossa proposta pedagógica. Então, como é que eu consigo ver? É através das avaliações. (PD).

A fala da entrevistada PD tem um posicionamento de professor-povo, pois afirma que trabalha avaliação seguindo os processos de aprendizagem das crianças, suas fases; preocupase com o aluno, com o seu desenvolvimento cognitivo, avalia-se enquanto mediadora e muda suas estratégias para fazer com que os alunos aprendam igualmente; não os classifica, mas se empenha em ajudar aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Antes da graduação eu tinha muita dificuldade de compreender esse processo, quando os alunos não conseguiam aprender e eu ficava preocupado, mas depois de entender esse processo eu fui dar razão aos alunos, pois o problema não estava neles, estava na má formação inicial do professor, causado pela ausência do Estado que não oferece qualidade estrutural e de ensino aos professores. (PD).

No Curso de Pedagogia os professores demonstram que desenvolveram saberes desinvestidos na dimensão da avaliação. Saviani (2002) define que o saber “elaborado” relatado como saber erudito²⁰ e saber científico, aqui compreendido como saber desinvestido, não se produz sem a presença do outro.

A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nesta práxis se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana. (KOSIK, 2002, p. 14).

²⁰ “O saber erudito nasce nas academias por meio da educação formal, ou seja, a erudição é imprescindível na construção desse saber. Por isso, ele exige métodos de investigação rigorosos e uma linguagem, não raras vezes, sofisticada e precisa, mas tanto o saber popular quanto o saber erudito buscam conhecer efetivamente a realidade das diferentes formações sociais e a natureza, embora com linguagens, métodos e lógicas diferentes” (FLORENTINO et al., 2004, p. 17).

Kosik nos ensina que a realidade humana é produzida na historicidade, na divisão do trabalho a práxis é sempre fragmentada pelo fato de o homem se formar tanto como sujeito histórico através do ambiente, quanto espiritual. Mas eles não se percebem como produtores de saberes, transformadores da sua realidade, não percebem que, ao produzir sua vida material, produzem a si mesmos.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. A ele pertencem: O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. (KOSIK, 2002, p. 14).

A práxis está relacionada com vida humana. Relacionada com o cotidiano, a vida do professor se move pelo seu agir frente à realidade. As diversidades humanas movem a matéria e são movidas por elas.

Com certeza sim, o PARFOR veio nos trazer a teoria que precisávamos, tínhamos a prática, mas a teoria é fundamental, ela tem que andar de mãos juntas com a prática. O PARFOR ofereceu isso para nós, de uma maneira bem satisfatória, porque com certeza aprendemos essas práticas que elaboramos de uma maneira mais fácil e prática para que aluno desenvolva suas atitudes como aluno mesmo, de todo dia estar ali na sala de aula interagindo com o professor, com os exercícios com os assuntos que o professor leva para ele. (PA).

Assim, os entrevistados refletem sobre a realidade material e desse modo podem intervir nessa realidade, logo a modificando conforme a sua necessidade: “Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não – como se supõe a partir das supracitadas visões irrealistas que ela é carente de força” (LUKÁCS, 1978, p. 3).

4.4 SABERES DESINVESTIDOS IMPULSIONAM O SABER INVESTIDO NO PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR

Os saberes desinvestidos oriundos do Curso de Pedagogia inter-relacionam-se com os saberes investidos dos professores. Os docentes aprenderam na prática a agir em relação às

dramáticas no ambiente escolar e na sua própria sala de aula. São dramáticas que interferem em seu trabalho, de modo que, mesmo se esforçando para solucionar isso, eles não o conseguem. Não sabem como agir e nem o que fazer para resolver os dramas que os incomodam em sala de aula.

Eu sempre trabalhava a escrita com eles, eles tinham uma excelente letra, mas não conseguiam aprender a ler, porque de tanto eles escreverem, que a letra ficava bonita, mas não aprendiam a ler. Eu não sabia resolver esse problema, mas tentava. Depois que fui aprender a tratar o aluno como particular. Eu não tinha aquela visão de que o aluno tivesse dificuldades, não via o lado social do aluno. (PC).

A fala da entrevistada PC relata que sabia trabalhar a escrita, tinha um domínio em fazer as crianças aprenderem, mas, como afirma, eles “não aprendiam a ler”, e isso os preocupava. Ler e não saber escrever tortura os professores da educação básica. Essa avaliação que PC faz de si mesma em relação a não saber como ensinar os discentes a lerem é uma prática positiva, no sentido de se auto avaliar e poder encontrar meios para solucionar algumas situações que ocorrem no chão da escola.

Quando enfatizamos que os saberes desinvestidos estão inter-relacionados com os saberes investidos, estamos dizendo que no trabalho docente havia uma dissociação teórico-prática nas atividades docentes, ou melhor, na escola como um todo. Os professores desconheciam a relação teórico-prática nas suas metodologias de ensino e aprendizagem, e somente sua experiência não dava conta de proporcionar aos discentes aprenderem a leitura.

Os saberes desinvestidos foram algo iluminador na vida dos professores, pois vieram contribuir com sua prática pedagógica. “Depois que fui aprender a tratar o aluno como particular. Eu não tinha aquela visão de que o aluno tivesse dificuldades, não via o lado social do aluno” (PC). O iluminador foi o saber desinvestido, na visão desses professores, esquecendo-se de que professores e alunos são sujeitos histórico-sociais, portanto aprendem dialeticamente:

Trabalhava com eles e queria que aprendessem, eram meus alunos, eu professora, queria que entendessem o conteúdo, não via eles individualmente mesmo os tratando com carinho, eu não refletia sobre minha prática e não perguntava porque essa criança não consegue aprender. Depois que entramos na faculdade, fomos aprender a teoria, era muita prática que tínhamos antes da graduação. Na graduação vamos aprender com a teoria como lidar com o aprendizado deles, o que os teóricos falam e nos ensinam, a fase de desenvolvimento da criança, qual o período que eles vão aprender determinadas coisas, como aprendem, quais as dificuldades, passamos a olhar os alunos de forma individual e em grupo. (PC).

Thompson afirma que é a experiência que possibilita aos sujeitos avançar sua humanidade e também construir suas consciências no sentido de se posicionarem em face da realidade impositiva atravessada em normas, regras. É na experiência também que sentem a necessidade de transformação e de busca de um projeto libertador. Esse assunto tratado por Thompson se relaciona com a fala seguinte:

Não ter materiais didático para se trabalhar é constante nas escolas. Isso interferi em partes na aprendizagem dos alunos. Eu não conseguia os materiais didáticos para os alunos, então, o que era que eu fazia? Eu pegava os materiais naturais de lá mesmo, por exemplo, pegava o açaí para trabalhar matemática, utilizava um pedaço de miriti para também trabalhos de matemática e de artes, utilizava o papel higiênico para fazer as bolinhas, comprava uma tinta e pintava as bolinhas para ficarem coloridas para as crianças, principalmente dos Jardim irem cobrindo encima das letrinhas que eu fazia no caderno deles, passei a trabalhar com esse material que era acessível a mim para poder suprir a necessidade dos materiais que não tinham. (PD).

PD, ao utilizar ferramentas naturais do ambiente e considerar isso como algo útil ao ensino e aprendizagem, mostra sua criatividade, uso de si por si para resolver os problemas que se colocavam à sua frente. Utilizar essas ferramentas facilitava sua prática e construía meios para que as crianças desenvolvessem seus processos mentais. Vigotski (1998) também contribui com essa linha de raciocínio, mostrando que os processos mentais superiores são o pensamento, linguagem, comportamento volitivo, atenção consciente, memória voluntária, etc., que têm origem em processos sociais, além de nos mostrar que o papel dos instrumentos e signos é mediador destes processos mentais.

Para Vigotski (1998), os processos mentais superiores têm origem em processos sociais e são a conversão de relações sociais em funções mentais, ou seja, é nas relações sociais que homens e mulheres se constituem humanos, produzem inteligência e a linguagem. Não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Para esse autor, as socializações humanas convertem-se em funções psicológicas através das mediações e do uso de instrumentos na produção da vida, e a produção da vida se dá pelo trabalho.

Percebemos nas palavras de (PD) o saber sobre a aprendizagem sociocultural oriundo da formação que obteve no Curso de Pedagogia: “A importância do curso para mim, se tornou o divisor de águas na verdade, trabalhar sem ensino superior e trabalhar com o ensino superior, é diferença muito grande na minha vida profissional” (PD). Esse saber sobre a aprendizagem sociocultural é um avanço significativo na vida desses trabalhadores em educação, pois é uma ação transformadora que possibilita que a escola seja transformadora. É nessa perspectiva que se materializa a práxis no trabalho docente.

A práxis, para Vásquez (1977), é uma ação transformadora dos homens sobre o mundo; logo, podemos afirmar que os professores realizam ação transformadora, pois sua ação se materializa na atividade prática, que é sustentada na reflexão da teoria: para realizar suas atividades práticas os docentes pensam, refletem sobre o que aprenderam *teoricamente*.

No momento em que você sabe a fase que o aluno está passando, o desenvolvimento psicológico dele, você sabe o conteúdo que deve ser aplicado naquele momento e você tem o material didático apropriado para aplicar esse conteúdo, aí sim esse aluno vai ter um desenvolvimento melhor. (PD).

Essa reflexão, dependendo de seu grau de consciência, transforma a sua didática, gerando um produto que facilita o ensino e aprendizagem no espaço escolar. Esse critério Vázquez compreende como práxis criadora. A práxis criadora na vida dos professores se dá no momento em que sua consciência e intelectualidade possibilitam enfrentar novas necessidades, novas situações, logo se criando novas alternativas, soluções nas maneiras de resolver as situações gramáticas do ato pedagógico.

Na questão de sala de aula, chego e olho meus alunos, cada um de forma individual, entendendo o psicológico deles, a formação que tiveram, sua realidade, sua cultura, sei o que fazem, ficando mais fácil a aplicação do conteúdo com o que aprendi com a Pedagogia, levando em consideração a cultura, sua condição social seus saberes, sua dificuldade e com isso posso resolver seus problemas sem ter que recorrer a outros. (PD).

A práxis criadora significa uma criação permanente nas práticas docentes, construção de novas habilidades; é essa criação permanente de novas soluções na vida dos professores, é policiamento político diante da realidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

4.5 OS SABERES SOBRE A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO CONSTRUÍDOS NO PARFOR E A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO

As falas dos professores egressos do PARFOR nos levam a perceber três momentos fundamentais para essa análise, que são: o objetivo da formação, os elementos compreendidos por eles no curso do PARFOR, os motivos da formação e de suas ações para a escola. Uns dos objetivos que levaram os professores a optar pelo Curso de Pedagogia no programa PARFOR foi o fato de não se sentirem preparados para enfrentar a realidade escolar, pois esta está em constante transformação tanto no aspecto pedagógico quanto no tecnológico.

A nossa formação perpassa por isso, de estarmos sempre buscando se atualizar, senão somos ultrapassados por nossos colegas de trabalho e até mesmo pelos nossos alunos, o acesso a diversas tecnologias permite a eles estarem sempre... atualizados e nosso papel é de acompanhar essa transformação que acontece diariamente em nosso mundo. (PB).

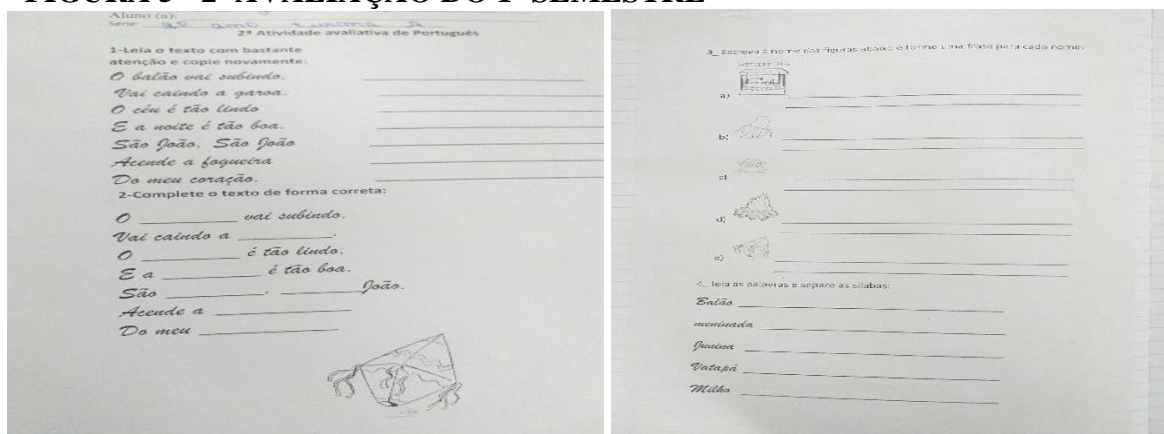
Nessa fala percebemos que o docente faz uso de si para buscar novos saberes e assim poder lidar com a realidade do espaço escolar. Na fala de PC pudemos perceber que a formação é importante, não apenas economicamente, mas como formação humana, e essa formação interfere na avaliação, pois a avaliação também se articula com a formação dos professores oriundos do Curso de Pedagogia. A fala de PC revela que a realidade dos seus alunos mudou devido ao avanço das tecnologias.

Percebe-se, na fala de PB, que ele compreende que o mundo está em profundas transformações que o forçam a ir em busca de novos saberes desinvestidos. Como se percebe na fala a seguir: “o acesso a diversas tecnologias permite a eles estarem sempre... atualizados e nosso papel é de acompanhar essa transformação que acontece diariamente em nosso mundo” (PB). A avaliação que os próprios docentes fazem de sua realidade ajuda a entender como podem avaliar os seus discentes. As tecnologias ajudam a desenvolver novas metodologias para trabalhar o ensino e aprendizagem.

Os trabalhadores da educação básica vêm construindo historicamente numa relação mútua com outros profissionais. É um trabalho que se insere na práxis. Segundo Schwartz (2010), a práxis transcende o trabalho, no sentido de que o docente está a todo momento diante de situações complexas e que o fazem buscar respostas aos problemas diários que enfrenta na aderência e na desaderência. O professor que se avalia tem mais possibilidade e humanidade de melhorar o ambiente de trabalho, de ensinar os alunos a ser autônomos. A práxis no trabalho docente se configura como uma unidade teórica e prática caracterizada pela ação-reflexão-ação. Essa relação só pode ser compreendida no contexto da organização escolar.

O trabalho docente é construído diariamente no ambiente escolar e também se transforma nesse mesmo ambiente; a escola é também um processo em movimento, prático e social, pelo qual os professores se inserem e se mobilizam. Dessa forma, o trabalho docente visa à transformação do ambiente escolar e da realidade em que a escola se insere. Essa transformação pode ser feita pela ação-reflexão dos professores, que são seres da práxis, desenvolvem atividades dialéticas no contexto da escola, oportunizando ao discente a possibilidade de criar, refletir e pensar sobre a atividade como mostra a figura abaixo.

FIGURA 5 - 2ª AVALIAÇÃO DO 1º SEMESTRE



Fonte: lócus da pesquisa PC (2018)

O trabalho docente envolve também o ato avaliativo. A avaliação é objeto de transformação. A avaliação vem servindo a determinadas práticas educativas e ao modelo de homem que se quer ter, de sociedade e de educação. É nessa análise que os docentes egressos de pedagogia se auto avaliam e corroboram para transformar a realidade social.

Depois do meu curso, essa relação com certeza teve uma melhora bem apresentável, porque querendo ou não, o professor que trabalha numa escola que não tem o ensino superior, infelizmente, são julgados como inadequados para exercer a função de educador. Então o meu quadro melhorou bastante em relação a isso e em relação aos alunos com certeza também. (PA).

Essa realidade é vista na fala de PA quando se acha inadequado para ministrar aula sem nível superior. O posicionamento dos professores é o caminho necessário à transformação deles para poderem agir com habilidade na sua realidade. O trabalho que desenvolvem na escola é produto de um pensar para agir. Nas palavras de Marx e Engels (1999, p. 14):

Não tem história, não tem desenvolvimento; serão antes os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina consciência.

O que nos ensinam Marx e Engels é que sem os seres humanos não há história, não há desenvolvimento. Para que haja história é necessário haver pessoas vivas, reais; para Marx os homens não vivem isolados e não são fixos em sua vida, assim percebemos os professores da educação básica. Estes estão em profundo processo de seu desenvolvimento real, por esse fato sabem no cotidiano do espaço escolar que precisam ir em busca de sua objetivação de

concretizar-se como docentes. Lombardi (2010) nos mostra que o homem precisa produzir sua própria existência e garantir a produção material dos bens para tornar possível a vida no meio natural.

A partir dessa objetivação, os professores, sem o saber, se exteriorizam saberes: “a exteriorização é a necessária transformação dos indivíduos articulada a toda objetivação. Não há identidade sujeito-objeto, por isso a transformação do mundo e dos indivíduos são processos sempre articulados e, muitas vezes, simultâneos – porém, jamais idênticos” (LESSA, 2014, p. 14). Assim, a transformação do ambiente e a dos professores se articulam simultaneamente, ao passo que o ambiente está em permanente transformação e o professor precisa exteriorizar-se para estar à altura dessa transformação da escola, ou acima dessa transformação cotidiana para poder agir diante desse aqui e agora.

Como a vida cotidiana coloca possibilidades e necessidades sempre novas, o indivíduo, para lhes atender e explorá-las, é obrigado a se desenvolver, a se elevar a patamares superiores – para o que agora nos interessa – de conhecimentos e habilidades. Ou seja, precisa elevar sua relação com o mundo objetivo: suas objetivações devem ter a nova qualidade, superior e imprescindível, para que ele possa interagir com as novas possibilidades e necessidades que surgem incessantemente. (LESSA, 2014, p. 15).

Diante dessa análise entendemos que os professores necessitaram desenvolver-se e elevar-se a patamares superiores para poder agir diante das transformações do cotidiano escolar e extraescolar. Precisam elevar suas relações com o mundo objetivo para assim poder interagir com as novas possibilidades e necessidades que surgem incessantemente no espaço escolar e na vida laboral dos professores. Isso foi um processo transformador na vida dos professores, pois puderam compreender, apreender os saberes da ciência, que ampliou seu leque de saberes oriundos da sua prática em sala de aula e da experiência histórica ao longo de sua vida.

Partindo do princípio de que a educação é um campo de conhecimento, faz-se necessário que tenhamos a convicção de que a educação é apreendida como um processo de elevação do senso comum ao bom senso. A educação deve ser apreendida como um caminho a uma nova concepção de mundo, de sociedade em que os novos intelectuais sejam os mediadores a proporcionar o bom senso aos seres humanos em geral. “O senso comum produzido no contexto da prática utilitária imediata coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade (RAMOS, 2012, p. 144).

Para Ramos, o senso comum vem sendo produzido na prática e orienta os homens no mundo, familiariza-os com as coisas e os faz aprender a manejar essas coisas, mas não proporciona a compreensão dessas coisas e de sua realidade. É necessário que se conheçam as coisas e o seu surgimento histórico. Os intelectuais orgânicos devem desenvolver práticas mais ativas que transformem a realidade, proporcionando aos professores transformar o senso comum em ato reflexo coerente: “Acordo com um processo de desenvolvimento orgânico que conduza do simples senso comum ao pensamento coerente e sistemático” (GRAMSCI, 2001, p. 201).

No contexto da educação atual, vivenciado pelos docentes, de profundas perdas de direitos sociais, de mazelas, os desafios educacionais enfrentados por eles são necessários para uma reforma intelectual e moral urgente. Porém a transformação será possível na organização coletiva dos agentes que querem a transformação, sujeitos intelectuais orgânicos que venham a contribuir com a transformação da realidade social, econômica, política e educativa.

É nessa análise que a formação docente se torna um caminho útil e grandioso na vida desses docentes, útil no sentido de ajudá-los a entender os conceitos e aprender sobre suas práticas. No Curso de Pedagogia aprenderam o saber desinvestido que possibilitou desenvolver seu trabalho em sala de aula, mas antes já tinham o senso comum que naquela situação os orientou e os familiarizou com manusear, criar e orientar suas atividades educativas, assim como ofereceu os conceitos básicos que lhes garantiram permanência no trabalho laboral.

Não basta fornecer-lhe conceitos já elaborados e fixados em sua expressão “definitiva”; a concreticidade de tais conceitos, que reside no processo que levou àquela afirmação, escapa ao leitor comum: deve-se, por isso, oferecer-lhe toda a série dos raciocínios e das conexões intermediárias, de modo bastante detalhado e não apenas por indicações. (GRAMSCI, 2001, p. 202).

Ainda que os conceitos sejam elaborados e fixados em sua expressão definitiva, como afirma Gramsci, a concreticidade de tais conceitos não é percebida pelo leitor comum; isto quer dizer que, mesmo que os docentes tenham aprendido a lecionar, a avaliar, a ler os conceitos, a ter uma excelente didática, ainda assim precisam ampliar seus saberes, precisam ir além daquilo que é perceptível à sua visão.

Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática

da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 2002, p. 13-14).

Assim, percebemos que os professores da educação básica egressos do PARFOR se propõem a encontrar novas possibilidades de compreender e apreender os conceitos que regem suas vidas. Propõem-se a sair do senso comum e ir em busca do bom senso, sair do mundo fenomenológico que a realidade lhes sugere, em busca do saber desinvestido.

Quando você entra na universidade você vai entender as fases do aluno, seu desenvolvimento psicológico e psicomotor, você vai entender todas as fases que o aluno passa desde que ele nasceu, e vai ver o momento certo de aplicar cada conteúdo para que ele possa ter um aprendizado melhor. (PD).

Essa fala demonstra a importância do saber desinvestido na prática do professor, reconhecendo que a formação do professor se torna necessária para contribuir com a prática pedagógica docente, principalmente no aspecto da avaliação. A formação dos docentes da educação básica contribuiu significativamente no trabalho docente. No aqui e agora da sala de aula os docentes avaliam seus alunos partindo das fases de desenvolvimento das crianças, o que Piaget chama de estágios: sensório (motor); simbólico, operações concretas e operações formais.

Todos os professores pesquisados perceberam a importância do nível superior em sua vida profissional, sabem e lidam diariamente com a prática, não tinham experiência teóricoprática que pudesse ajudá-los nas dramáticas diárias. Como se observou na fala de PA, que percebeu essa necessidade e consecutivamente se permitiu ir em busca de apoio:

Consecutivamente, tive que ter um nível superior, que foi o curso de Pedagogia que veio me trazer práticas e mecanismos de como produzir e manusear a prática do meu trabalho, me sinto feliz com este trabalho, sei que é uma tarefa dura, como já disse antes, mas é com o que sustento a minha família, sem que o salário do professor é ingrato para a vida que o professor leva. Para o professor dá uma vida digna a sua família ele tem que se sujeitar há varias carga horárias e há quase tempo de ele formular uma aula, fazer o plano de aula aonde o aluno possa se sentir livre, onde o aluno possa interagir junto com aquela aula que foi tentada ser repassada para ele. (PA).

Ao afirmar que o Curso de Pedagogia foi uma formação teórica que veio trazer mecanismos de como produzir material didático, manusear tecnologias para melhorar a prática pedagógica, tal curso se tornou um iluminador no trabalho docente. Percebemos a importância do saber desinvestido na profissão docente, pois contribuiu para ampliar o

posicionamento pedagógico de pensar e agir do professor. A formação teórica é um caminho que contribui para que os docentes saiam do senso comum e vejam a vida de uma outra forma. Nesse caminho aprendem a pensar, a criticar, a raciocinar. Para Lessa (2014), os seres humanos, antes de realizar qualquer ação, planejam antecipadamente o que farão, o motivo de fazer aquela ação, e a atribuição dessa ação para a vida: “Portanto, é o que os indivíduos objetivam na vida cotidiana que determina como contribuem para a história” (LESSA, 2014, p.13).

Nas falas de PD e PA percebemos que tiveram um objetivo em sua vida: entender dialeticamente o processo histórico social da vida humana e suas ações frente à realidade, para assim poderem contribuir efetivamente com a escola e principalmente com os seus alunos. Eles avaliam que o Curso de Pedagogia foi um momento grandioso que lhes mostrou a teoria, as categorias, os currículos, teorias da avaliação, os conceitos, as fases dos alunos, e que os fez compreender como isto se interliga com a prática que eles já sabiam. O trabalho educativo não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios claros de métodos, mas sim deve ser articulado, graduado na combinação entre dedução e indução combinatória, lógica formal, não pode ser um trabalho abstrato, mas concreto.

O trabalho educativo-formativo desenvolvido por um centro homogêneo de cultura, a elaboração de uma consciência crítica (por ele promovida e favorecida) sobre uma base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, este trabalho não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método:

Esta seria uma mera ação própria de “filósofos” do século XVIII. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva. (GRAMSCI, 2001, p. 206).

Nessas bases podemos perceber que os trabalhos educativos formativos dos docentes não podem ser apenas teóricos, mas também práticos, e que mesmo nessa relação teóricoprática há uma contradição sobre a qual indagar, pois em qual âmbito se pode identificar a verdadeira concepção de mundo: no da ação prática ou no da teoria?

A alternativa defendida é que o indivíduo social desenvolva a elaboração de uma concepção de mundo de forma ativa, crítica e consciente e por meio dela se vincule a um grupo social que lhe permita “participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade” [...]. Identifica a recorrência de uma contradição entre o fato intelectual (a teoria) e a ação. (DURIGUETTO, 2014, p. 275).

Fica explícita, nessa citação, a necessidade de desenvolver a elaboração de uma concepção de mundo em que os sujeitos sejam ativos, críticos e conscientes, e não uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior.

O que Gramsci identifica é a existência de uma recorrente tensão entre a consciência e o agir, entre a teoria (ou concepção de mundo) e a prática (ação). A explicação desse contraste entre o pensar e a ação é de natureza histórico-social e está relacionada ao fato de um grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, incorporar como sua uma concepção de mundo de outro grupo social. (DURIGUETTO, 2014, p. 275).

Duriguetto mostra a contradição entre teoria e prática nos escritos de Gramsci, o que corrobora para se pensar uma nova concepção de mundo em que os homens, por intermédio da dialética teórico-prática ou da relação orgânica entre eles, façam surgir os novos intelectuais para mediar a vida humana e meio em que estes se inserem.

Ou seja, que se estabeleça uma relação “orgânica” entre eles, condição essa necessária para a superação da natureza acrítica do senso comum e pela potencialização da capacidade intelectual e da eficácia da atividade política dos “simples”. É do contato e das observações das visões de mundo, das experiências, das ações e comportamentos dos “simples”, que os intelectuais devem se alimentar para suas formulações teóricas e ações prático-políticas. (DURIGUETTO, 2014, p. 275).

Duriguetto ainda afirma que, na relação orgânica entre a formação das consciências críticas e a construção de concepção de mundo unitária e coerente dos simples, os intelectuais têm a função de exercer o papel de mediador. “É do contato e das observações das visões de mundo, das experiências, das ações e comportamentos dos ‘simples’, que os intelectuais devem se alimentar para suas formulações teóricas e ações prático-políticas” (DURIGUETTO, 2014, p. 275).

É na saída do mundo dos simples que os docentes se reacendem na busca das consciências críticas e de um mundo novo em que perpassam as relações orgânicas. Estes em seu pensamento planejaram minuciosamente estudar, pensaram para que estudar, em que o estudo ajudaria, fizeram mentalmente um planejamento e, a partir disso, entraram em ação para materializar suas metas e buscar respostas para suas indagações.

Suas intenções são importantes, pois determinam como vão agir – mas o que predomina na relação do indivíduo com a humanidade é como as consequências do seu agir interagem de modo puramente causal com o seu mundo. É nessa interação que a qualidade dos atos individuais se manifesta plenamente – e essa qualidade, por vezes, pode estar em tamanha contradição com as intenções que orientaram a objetivação, que fazem de tais intenções praticamente nada. Por isso é que a conexão do indivíduo com a humanidade não é predominantemente determinada por suas intenções, mas sim por suas objetivações. (LESSA, 2014, p. 13).

Lessa nos mostra que a intensão é importante, pois determina a ação. Isto quer dizer que os docentes realizaram em sua mente como seria necessário estudar no PARFOR e que, após isso, suas vidas cotidianas seriam diferentes, poderiam ajudar ainda mais os alunos, a escola de modo geral. Essa intenção foi que determinou os professores a fazer o Curso de Pedagogia. Nessa “prévia-ideação, a consciência realiza uma série de antecipações de como o mundo irá se comportar ante a ação em pauta” (LESSA, 2014, p. 14).

Dependendo da forma como antecipamos, entender o mundo e como fazer para entendê-lo foi o que os professores da educação básica fizeram; foram em busca de realizar o que antes planejaram, a ação de estudar no Curso de Pedagogia, e este lhes forneceu elementos para que compreendessem o mundo e a si mesmos, ao mesmo tempo confrontando esse mundo a si mesmos.

O ato de fazer a fogueira coloca o que pensamos do mundo e de nós mesmos em confronto com o que o mundo e nós, objetivamente, somos. O graveto que avaliamos como melhor para fazer o fogo pode demonstrar não ser o melhor graveto, e nossa habilidade pode ser grotescamente incapaz de objetivar o que nos propusemos. Saímos do processo de objetivação da fogueira – quer tenhamos ou não sucesso na empreitada – com conhecimentos acerca do mundo e de nós próprios que não tínhamos antes. E, também, saímos com novas habilidades. (LESSA 2014, p. 14).

Ao realizar e finalizar o Curso de Pedagogia do PARFOR, os professores da educação básica ampliaram o processo de objetivação. Em outras palavras, saíram com um arcabouço elevado de saberes, compreenderam melhor a realidade vivida por eles e pelos outros; entenderam o processo histórico social. Ou seja, o programa PARFOR possibilitou-lhes novas habilidades para confrontar o mundo a sua volta.

A formação de um “senso comum renovado”, portador de fundamentos filosóficos críticos, “não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os ‘simples (Idem, Idem). Aos intelectuais caberia a função de operar para a “organicidade de pensamento” dos grupos sociais subalternos, ou seja, contribuir para uma relação coerente entre teoria (concepção de mundo) e ação. A possibilidade da construção coerente dessa relação estaria em um atuar “orgânico” dos intelectuais nesses grupos, ou seja, de elaborarem e tornarem coerentes os princípios e os problemas que os “simples” colocam com a sua atividade prática. É dessa relação orgânica entre os intelectuais e os “simples” que nasce a elaboração de uma concepção de vida superior ao senso comum, uma elaboração superior dos grupos subalternos da própria concepção do real. (DURIGUETTO, 2014, p. 275)

A formação de um senso comum renovado, como afirma o autor citado, não pode ocorrer se não houver o contato cultural dos simples. Para ele, cabe aos intelectuais a função de operar para a organicidade de um pensamento de grupos simples e contribuir para que haja

uma relação coerente entre a teoria e a prática por esses mesmos intelectuais, no caso os docentes egressos do PARFOR. É nessa relação entre os professores que nasce a concepção de vida superior ao senso comum e à sua própria concepção do real.

O nível superior para os docentes elevou os seus saberes investidos e desinvestidos no sentido de que teoria e prática não são dissociados, pelo contrário, são indissociáveis. A integração entre teoria e prática ocorre pelo fato de os professores superarem o senso comum e se conscientizarem da necessidade de ir em busca do bom senso.

O bom senso “é a necessidade de uma nova crença popular, nova cultura e uma nova filosofia que se enraízem na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais” (GRAMSCI, 2012, p. 118). Na visão dos professores, essa relação era separada, pois na graduação eles perceberam que os elementos foram propostos a eles, no que se refere aos assuntos, e que essas disciplinas foram aprendidas por eles e compreendidas, pois isso facilitou suas atividades pedagógicas e também como avaliar os alunos. “As práticas que aprendi contribuí imensamente no ensinar aos meus alunos, com certeza repasso a eles, de maneira mais adequada, tento facilitar a prática de aprendizagem deles que isso o curso veio facilitar para mim também” (PA). O relato do professor A se relaciona com o relato do professor B, quando destaca que:

Eu observo assim, que a gente melhorou muito, tanto profissional quanto a relação humana de nosso trabalho, o Curso de Pedagogia no PARFOR foi muito importante nesse aspecto. Além de nos fornecer elementos teóricos para ajudar na nossa prática, principalmente para saber avaliar alunos. (PB).

O PARFOR forneceu elementos para que os docentes pudessem avaliar seus alunos de forma mais justa, a partir da ampliação dos conhecimentos teóricos: “O PARFOR ampliou meu conhecimento, trazendo os estudos teóricos que falam sobre as fases de desenvolvimento das crianças, das dificuldades, trouxe essas questões metodológicas que antes eu não tinha” (PC). De acordo com esta afirmação, os docentes da educação básica egressos do PARFOR, no decorrer do curso, tiveram formação teórica de como lidar no cotidiano da sala de aula, com as fases da criança na concepção de Piaget, Vigotski, entre outros. Essa aprendizagem colaborou para que o ensino e aprendizagem das crianças no ambiente escolar fosse trabalhado de uma forma diferenciada.

Como eu trabalhava apenas tendo o ensino médio, tendo em vista todas as dificuldades que tive no ensino médio, que considero precário, eu não sabia todas essas coisas. Quando fiz o curso superior, através do PARFOR, fui aprender. Analisei e identifiquei coisas que fiz fora de momento, descobrindo assim porque eu não tinha conseguido êxito com alunos em geral no sentido de avaliar, não sabiam relacionar a atividade, não sabiam interpretar. Após o curso, sabemos todas as fases

da criança, com base em Piaget e Vigotski, temos mais facilidade de aplicação. Na escola entendo que os alunos têm dificuldades e não cabe a nós resolver. (PD).

Os saberes desinvestidos se tornaram importantes na vida dos professores, a leitura que fazem é de que o PARFOR, enquanto formador, garantiu que desenvolvessem uma nova postura docente, uma postura de professor mediador, que compreende o aluno nas suas dimensões formativas. Consideram que os saberes desinvestidos vieram mostrar-lhes que a aprendizagem se materializa na interação social, ao longo do processo histórico. Os professores pesquisados aprenderam que as crianças, de acordo com Vygotsky, aprendem nas mediações e nas interações sociais.

O trabalho docente caminha por duas metas indicadas por Nidelcoff (1978): o professor policial e o professor-povo. Essas linhas gerais foram diagnosticadas nas falas dos professores, ao afirmarem que antes de serem formados no PARFOR eram o “professor-policial”, por desconhecerem como ensinar considerando aprendizagem como atividade intelectual, capaz de formar homens e mulheres com atitudes diante da realidade. Depois de concluído o Curso de Pedagogia no PARFOR, aprenderam que os discentes têm também um saber e que este pode ser ressignificado.

Porém, é importante ressaltar que a conclusão do Curso de Pedagogia pelos professores não significou a eliminação de práticas pedagógicas nos moldes da concepção tradicional: as falas dos entrevistados revelaram que ainda há professores que se sentem os donos do saber. Os docentes, ainda hoje, percebem as atitudes de um professor-policial em seus colegas professores no cotidiano da sala de aula: “Tem muitos professores que se acham os donos dos saberes” (PB).

O professor-policial é aquele que se caracteriza como o dono do saber: “Uma das características do trabalho deste educador é o autoritarismo: apenas o mestre sabe e ensina; as crianças são aquelas que não sabem. Devem apenas aprender. Aprende-se escutando e prestando atenção a quem sabe” (NIDELCOFF, 1978, p. 66). Aprender é sinônimo de *apreender*, de receber informações, de armazená-las quando for oportuno.

O professor-povo é aquele que não se preocupa apenas com a aprendizagem intelectual, mas visa também à formação de atitudes, a formar homens e mulheres numa concepção humana, não máquinas (NIDELCOFF, 1978). As falas dos entrevistados demonstram uma concepção que se articula como práticas flexíveis, capazes de compreender os educandos no contexto da realidade.

4.6 OS SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS DOS PROFESSORES NEGADOS NO COTIDIANO DA ESCOLA

O trabalho docente é intermediado pelas prescrições. É um trabalho definido e projetado por outras pessoas, pessoas que constroem os livros didáticos, os currículos da escola básica, os programas do ciclo, o que é perceptível por eles no cotidiano da sua profissão e no próprio interior da escola: “Antigamente, sempre tivemos a autonomia em sala de aula, porém essa autonomia era entre aspas, o professor é dono da situação em sala de aula, porém, dono de uma situação que já vinha estabelecida por um sistema maior chamado MEC” (PB).

Os saberes dos professores produzidos historicamente são negados no interior da lógica capitalista que utiliza o trabalho docente para continuar a perpetuação mercadológica, quando se nega que os professores produzem saber e que estes saberes estão investidos em seu *corposi*. Quem pensa por eles são outras pessoas, que não conhecem a realidade dos municípios, a realidade das escolas brasileiras, a realidade dos familiares dos discentes e dos próprios docentes e discentes – a escola em si. Os professores percebem que a autonomia não funciona, a sua atividade pedagógica utilizada em sala de aula não é elaborada por seus saberes. As prescrições são planejadas e organizadas por outras pessoas.

O trabalho do professor é um trabalho muito difícil, porque as coisas para o ser humano, quando são impostas se torna mais difíceis, porque a criança é difícil de se lidar, é difícil a gente perguntar para uma criança se ela está ali na sala de aula e está gostando dos livros didáticos, de fazer as avaliações, pois, mesmo que respondam não. Não temos outra alternativa. A gente enquanto professor sabe que a maioria dos alunos não gostam de estar ali, na sala de aula, são raros os alunos que gostam de estudar, que têm o hábito de pegar um livro e ler, gostar de ler, são selecionados esses alunos. Então a gente enquanto professor temos que procurar uma maneira de como fazer aquele aluno sentir vontade de estar todo dia ali na sala de aula, sentado naquela cadeira de madeira, lendo coisas distante da realidade deles, eles querem saber por que tem que estudar? Se desmotivam facilmente e cabe a nós despertar esse interesse neles de continuar estudando. (PA).

O conteúdo básico comum e o projeto político-pedagógico são prescrições que norteiam o trabalho nas escolas. Essas prescrições não consideram o saber docente, porque quem prescreve são aqueles sujeitos inseridos nas estruturas sociais educativas e que obedecem às hierarquias em níveis federais, nacionais e municipais. Uma dessas hierarquias é citada pela entrevistada (PB), quando se reporta ao MEC como determinado a produzir os livros e decidir sobre os materiais didáticos para as escolas; além deste, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes nacionais e municipais de educação. Esses documentos regem toda a vida escolar.

Eu não tenho aquele tempo de sentar no lado do aluno durante a aula, com 32 alunos é meio difícil de sentar no lado do aluno e ensinar como ele merecia, faço isso na turma da tarde e a minha colega faz na turma da manhã, que é a minha turma. Temos que cumprir o calendário e o próprio horário para cada disciplina. Nosso esforço de todo dia é a leitura e a matemática, vamos falando os conteúdos no meio da leitura e da matemática, porém além disso, muitos alunos não escrevem no caderno e os pais cobram. (PC).

Os saberes docentes estão alicerçados e condenados a obedecer às ordens impostas a eles por essas diretrizes. As prescrições fornecidas por essas diretrizes coordenam toda a vida escolar, ordenando o tempo e carga horária, as durações das séries, sejam elas em ciclos de ensino ou não, jornada de trabalho diário, semanal e anual, além de selecionar os livros para cada série ou ciclo, seleção de disciplinas. No chão da escola os saberes da aderência cumprem os calendários, os horários.

O professor, no decorrer da sua vida na escola, emerge em contradição, contradição no sentido de exercer o seu papel como professor, como aquele que tem por objetivo exercer sua prática do ser professor. O papel do ser professor está em meios cada vez mais fortes das exigências advindas do sistema. No que se refere à sua prática diária, o que esse docente almejou com a sua formação para exercer o seu trabalho dignamente no cotidiano é outra realidade.

O que o autor nos ensina é que, para os interesses da burguesia, os seres humanos não são produtos históricos na sua totalidade. Não produzem saberes, não se formam a si mesmos, mas para a lógica do capital (MARX, 2009; THOMPSON, 1979; SCHWARTZ, 2009, 2010; SAVIANI; DUARTE, 2010; GRAMSCI, 1988). Assim, no capitalismo, na concepção da sociedade burguesa, o trabalho docente é negado.

A burguesia também vem pensando a sociedade livre, transformadora, mas sempre a serviço dos seus ideais, sempre no sentido de a sociedade manter sua ideologia. Saviani exemplifica (2001) que o burguês tem suas pedagogias para modificar os seres humanos e transformá-los de acordo com sua real necessidade, o que ele chama de *pedagogia da essência*, que se fundamenta no igualitarismo, e *da existência*, de que um dos princípios é legitimar as desigualdades.

Diante dessa afirmação os professores são negados na sua profissão, e impulsionados a atender aos ideais da ideologia dominante. São negados por inteiro, mas sua força de trabalho é um bem ao capitalismo. Dessa forma percebemos que as sociedades capitalistas, por intermédio dos sistemas tayloristas e fordistas, desenvolvem concepção de produção que consegue envolver o conjunto da sociedade, contexto em que o professor está inserido. O

professor nessa relação é um produto de venda do seu trabalho, recompensado por um salário mensal.

Por outro lado, não somente o professor, mas o aluno também está inserido na concepção ideológica do modo de produção capitalista. A avaliação negativa sobre o ser social discente se materializa a partir da teoria da reprodução²¹, em que se mensura a posição social dos pais e alunos. Charlot (2000, p. 29) denomina-a teoria da deficiência sociocultural, cuja prática produz leitura negativa da realidade social: “A teoria da deficiência sociocultural pratica uma leitura negativa da realidade social”. As teorias da deficiência sociocultural existem de várias formas, dentre as quais a teoria da privação, a teoria do conflito cultural e a teoria da deficiência institucional.

A deficiência é o que falta para as crianças terem sucesso na escola. Em segundo lugar, a deficiência é a desvantagem dos alunos cuja cultura familiar não está conforme com o que o sucesso escolar supõe. E a terceiro lugar, deficiência é uma desvantagem gerada pela própria instituição escolar, em sua maneira de tratar as crianças das famílias populares (currículos, programas, expectativas dos docentes. (CHARLOT, 2000, p. 26).

A escola está imersa nessas teorias que atrapalham o sucesso das crianças na escola e da escola enquanto promotora de ensino e aprendizagem. Para o autor, a deficiência é uma desvantagem do aluno em decorrência de uma relação. Para o autor essas teorias são sempre pertinentes da noção de deficiência. Charlot (2000) explica que a segunda e a terceira se relacionam entre a cultura familiar e a cultura escolar, entre o aluno e a instituição.

Em relação à primeira, por exemplo, o autor afirma que trata de ver na deficiência não uma relação, mas uma falta imputável ao próprio aluno, sempre culpado pelo insucesso ou sucesso: “Tal falta é pensada como uma característica do aluno. Ele é um deficiente sociocultural” (CHARLOT, 2000, p. 26). Nessa teoria o aluno tem deficiências, lacunas, carências que atrapalham o ensino e aprendizagem. O posicionamento desse autor relaciona-se com as falas dos entrevistados.

Eu ensino todo dia para as crianças a serem obediente, a ser humilde no sentido de querer para o outro o que tenho de bom, se tenho uma coisa boa, quero que o outro também tenha. Querer que um cuide do outro, que se preocupe com uma pessoa que estar triste, buscando saber o motivo, é esse o lado humano, de querer o bem-estar. Ensino a aceitarem sua realidade, a não enfrentar de cara o que vem sendo imposto a eles, por exemplo eu não posso estudar numa escola da elite se não tenho dinheiro e quer ir a força para lá. Lidar com poder é estar sujeito a morrer. Isso não quero para meus filhos e nem para meus alunos. Eles têm que se conformarem com que já tem. Apenas têm que estudar para buscar valores e serem éticos. (PC).

²¹ “As sociologias da reprodução têm estabelecido a existência de uma correlação estatística entre as posições sociais dos pais e as posições escolares dos filhos” (CHARLOT, 2000, p. 23).

Ensinar alunos a ser obedientes, humildes e repassar bondade aos outros é prática construída pelo professor ao longo do processo histórico. Essa concepção de avaliação remete a dizermos que, se os alunos aceitarem e promoverem esses ensinamentos, serão alunos melhores. Terão sucesso na vida. Serão mais humanos. Essa prática está investida no *corpo-si* docente, como fica explícito na fala de PC: “ensino a aceitarem sua realidade, a não enfrentar de cara o que vem sendo imposto a eles, por exemplo eu não posso estudar numa escola da elite se não tenho dinheiro e quer ir a força para lá. Lidar com poder é estar sujeito a morrer”.

É uma falácia de quem coaduna com a dominação, reproduz a educação capitalista; nessa perspectiva se entende que o ensino proporciona aceitar as regras, as imposições do sistema, um discurso que fortalece as ideologias do capital, pois induz o aluno a estudar para melhorar suas condições econômicas futuras: “Leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Com certeza, as diferenças de aprendizagem existem: das escolas de centro e de periferia. Essas escolas que são de centro da cidade são escolas que têm alunos que têm o auxílio da família, que têm pais que têm tempo de estar ajudando os seus filhos nas tarefas escolares de casa. Os números de alunos das salas de aulas das escolas de centros são numerosos, o que dificulta o trabalho do professor; nas escolas de periferia são compostas por poucos alunos, esses poucos alunos são de famílias desestruturadas, de famílias que apresentam problemas que refletem no aprendizado do aluno. [...] As escolas de centro possui boa estrutura, são maiores e recebem mais investimentos do Governo. [...] As escolas do centro repassam um modelo de escola padrão, neste sentido as autoridades acham melhor investir nessas escolas e deixam a mercê as que realmente necessitam. (PA).

Na fala de PA percebemos a teoria apresentada por Charlot (2000) sobre a diferença de aprendizagem de alunos de periferia e do centro da cidade. Remetendo-nos à segunda e à terceira formas de raciocínio, que fazem dos alunos “deficientes” por se inserirem em uma cultura familiar, uma cultura escolar diferente, devido aos alunos frequentarem escolas diferenciadas, entre centro e periferia da cidade.

Percebemos ainda que PA avalia negativamente os alunos que vêm de família desestruturada, de modo que o problema familiar dificulta o aprendizado dos alunos. Essa fala se articula com os escritos de Charlot (2000, p. 17), quando este destaca que “doravante o mais fraco, é que é o desfavorecido, e não o mais forte: além disso, ninguém quis essa deficiência, somente fica constatado”. Essa deficiência não é pensada como relação, mas como uma falta.

Dessa forma, a avaliação negativa que fazem dos alunos é avaliar estes “não só como um objeto, mas também pensar esse objeto pelo que lhe falta: ‘suas lacunas’, suas ‘carências’” (CHARLOT, 2000, p. 27).

Nossos alunos são compreendem de uma forma ou de outra que a vida é diferente dos alunos do centro da cidade, sabem que são pobres, pois relatam que os pais são leigos em certos assuntos, não sabem resolver os problemas mais graves por desconhecer as leis, já são os alunos que resolvem algumas situações nas ruas e muitas vezes eles sabem descrever muitas coisas para nós, daquilo que se passa na vida deles. (PB).

Na fala de PB há uma avaliação negativa sobre a vida escolar dos discentes. Ao afirmar as diferenças de alunos entre as escolas, fortalecendo a desigualdade entre escolas do centro e escolas de periferia da cidade, como se isso determinasse sucesso e insucesso dos alunos na escola. “Não há forma pedagógica capaz de superar o conteúdo alienado inerente, por determinação ontológica, à escola. Justamente esta determinação tende a ser velada pelo ‘fetichismo da educação’. O fundamento da crise contemporânea” (LESSA 2012, p. 39).

Mesmo sabendo da importante articulação dos saberes investidos e desinvestidos no processo pedagógico avaliativo do professor, percebe-se ainda que a formação desses sujeitos não é suficiente para dar conta de desenvolver uma proposta de avaliação que supere a lógica da ideologia da classe dominante, que por sua vez está impregnada nas práticas dos professores, que interferem no processo avaliativo dos alunos, comprometendo dessa forma a construção de homens e mulheres pensantes.

4.7 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NA DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A proposta do PARFOR foi formar os professores da educação básica com o compromisso de um projeto social para promover a emancipação dos indivíduos e de grupos sociais, o que é reafirmado pelo inciso II: “a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009, p. 1). A emancipação dos indivíduos é um projeto de libertação humana que tem como princípios básicos o trabalho fundante dessa emancipação. A emancipação “se inscreve na perspectiva do materialismo histórico e dialético, sendo a liberdade uma luta pela humanização e hominização e contra a coisificação” (FEITOZA, 2005, p. 1).

Tonet (2006) e Silva e Rosa (2016) destacam que no sistema capitalista não é possível formar o ser humano por inteiro, como era a formação na *paideia* grega, pelo fato de a formação humana não ser repensada a partir de uma série de condições “materiais, políticas, sindicais, teóricas, metodológicas” (SILVA; ROSA, 2016, p. 129).

Emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas, por exigir um exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, pois para exercer a emancipação, é necessário viver em sociedade, usufruindo direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo, o que se desdobra em questões morais e éticas. (SILVA, 2017, p. 2).

A emancipação na concepção marxista defende que seres humanos se libertem e se tornem sujeitos de sua própria ação, de sua formação – uma libertação que ultrapasse as opressões da ideologia capitalista, das formas alienantes do trabalho abstrato.

Emancipar-se, em primeira instância, pensamos, passa pelo referencial econômico, pelo gerenciamento da própria existência. Posteriormente, mas estritamente relacionados e não hierarquicamente, teremos de considerar as significações sociais: emancipação como plenitude da ação política, afetivo-emocional e social. O processo emancipatório constitui-se em uma totalidade de aspectos, dos quais o trabalho produtivo social, afirmo, é prioritário em relação aos demais. (SILVA, 2017, p. 2).

A proposta de uma formação emancipatória também consta no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do PARFOR, no sentido de contribuir para que os docentes tenham a oportunidade de compreender a validação para além do sistema vigente.

Falo que sou abençoada por trabalhar nessa escola e por ter o privilégio de fazer pedagogia PARFOR, pois o PARFOR me ensinou muitas coisas, política, metodologias, teorias e outras coisas que não lembro no momento, enfim, o PARFOR me orientou a conviver entre a teoria e a minha prática que era o que mais eu entendia, ou seja, ampliou o que eu já sabia e aprendi coisas novas. (PC).

A fala de PC confirma que o PARFOR lhe proporcionou entender as relações políticas, metodologias, teorias que se articulam com a educação, ampliando os saberes investidos e desinvestidos, uma característica com indícios de concepção emancipatória, ou seja, os professores perceberam que sua prática se inovou no sentido de terem conhecimento mais consistente ao agir no cotidiano de sala de aula.

Para Saviani (2007), Tonet (2006), Coelho (2009) e Cavaliere (2009), na formação humana, formação integral, emancipação humana e educação omnilateral, escolas de tempo integral, há propostas que visam à transformação da sociedade, principalmente no que se refere ao processo pedagógico no contexto da escola.

Ciavatta (2005) define formação humana como a garantia de uma formação inteira, em que os sujeitos possam compreender o mundo, entender o trabalho como processo de vida e não apenas a venda de sua força de trabalho.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que neste sentido que compreenda as relações sociais subjacente a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A educação integral possibilita aos professores manusear os aparelhos tecnológicos nos trabalhos pedagógicos de sala de aula; os professores entrevistados, antes do Curso de Pedagogia, não sabiam desenvolver algumas tecnologias no contexto escolar, sabiam lidar com diversos saberes locais, mas desconheciam os saberes tecnológicos mais complexos. Ter acesso aos saberes para proporcionar melhorias de condições de trabalho, de concepções de mundo, possibilita construir avaliação no sentido da emancipação, requer o domínio de outros saberes, como os tecnológicos.

Graças a Deus que eu não demorei muito para fazer o PARFOR, entrei logo na primeira turma, pois eu me desesperava, na escola eu me sentia frustrada porque as crianças não conseguiam aprender, eu me sentia assim, triste porque os pais não conseguiam dar educação para os filhos, ficava aterrorizada quando via certas situações, porque nós professores vemos cada situação, e não sabemos na realidade como lidar e tentar resolver. Isso mudou, hoje realizo um trabalho mais humano e contribuo para que meus alunos sejam avaliados na perspectiva da avaliação emancipatória. (PD).

Ao analisar essa fala, afirmamos que o PARFOR, como programa formativo, deu oportunidade exitosa aos professores que não tinham nível superior, afirmando-os na construção das suas identidades, das suas subjetividades e formando suas consciências. A educação integral é um dos caminhos propícios ao desenvolvimento intelectual dos professores.

A educação, para Jaeger (1994, p. 3), “é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”, permitindo aos seres humanos conservar história, cultura e saberes. Possibilita, ainda, ao ser humano desenvolver-se física e espiritualmente, constituindo-se um ser que entende, sabe e compreende o mundo em que está inserido.

[...] trabalhamos muito a parte de projetos, aprendemos a produzir muita coisa da parte teórica do PARFOR, sempre relacionado com nossa prática docente, foi uma possibilidade que até hoje fica na minha memória, cada dia que passamos ali, cada história contada dos professores sempre relacionada à teoria-prática, sempre tivemos esse papel de destaque na UFPA, pois as turmas regulares não têm esse conhecimento prático como temos, os professores ao final das disciplinas diziam que os alunos das outras turmas tinham que tirar o chapéu para nós porque conseguimos contextualizar a teoria com a prática e trazer essa integração, às vezes tínhamos algumas dificuldades no começo, alguns colegas quando iam apresentar trabalho na frente levavam o “papelzinho”, na hora de digitar, lembro que ninguém tinha computador na turma, acho que fui a primeira a comprar um, na primeira disciplina

que tivemos que digitar um trabalho, pagamos R\$ 34,00 para digitarem três laudas para nós, ao final do curso muitos já tinham. Então, o conhecimento te desafia a inovar a tua prática, sempre gostei disso. (PB).

Percebemos na fala acima que os docentes egressos do Curso de Pedagogia entenderam o valor que o curso possibilitou ao formar os professores da educação básica, garantindo a todos a ampliação de seus saberes. De alguma forma os professores avançaram em termos de compreensão da realidade das vivências cotidianas, ou seja, avançaram em saberes sobre a avaliação, Proporcionando, assim, indícios consistentes de formação humana, na perspectiva da emancipação.

Retomando ao assunto do conceito/avaliação, quando eu fazia o conceito que antes eu entendia que era culpa da criança ou da família, eles não sabiam resolver as avaliações, hoje em dia, já escrevo o conceito de outro jeito, já entendo que não é culpa da criança nem da família, mas sim da sociedade em que ela vive, que ela não teve possibilidades. (PC).

A expressão *formação integral* já se define por si só, pois configura a formação por inteiro, abrange aspectos inteiros dos homens e mulheres, envolve aspectos “físico e mental ou espiritual” (JAEGER, 1994). Em outros termos, envolve os aspectos: cognitivo, afetivo, social e o moral: “o termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos” (PESTANA, 2014, p. 23).

A educação integral se insere na ideia de formar homens e mulheres na sua dimensão socioeconômica e política, pois, a partir de que o homem se relaciona com a sociedade, ele produz consciência, ao mesmo tempo organiza sua vida, entendendo e compreendendo o mundo, formando-se como sujeito da sua própria história. Para Leite, Carvalho e Said (2014, p. 18), “a educação integral articula-se a uma ampla rede de atores, de práticas e de instituições sociais”.

Primeira coisa que mudou foi minha autoestima, me sinto preparado, antes eu participava das formações aonde eu via a maioria dos professores conversando e dizendo: “eu tenho o nível superior”, “estou fazendo letras”, “estou fazendo pedagogia”, “já me formei”, “tenho tantas formações”, “tenho vários diplomas”, e eu ficava meio reservado no meu canto “poxa! Não consegui passar no vestibular e fazer uma universidade, tenho que fazer um curso”. Então, a minha autoestima depois do curso no PARFOR subiu bastante, melhorei, daí tive mais pulso para trabalhar com mais felicidade em sala de aula, fui com mais pé no chão sabendo o que estava fazendo, falei: “agora posso ser reconhecido como professor, tenho formação de professor”, agora eu tenho a convicção que posso trabalhar como professor, tenho como dar aula, pois antes eu pensava: “estou trabalhando aqui, mas minha formação não é suficiente para trabalhar”. (PD).

A fala do entrevistado PD confirma a construção dos saberes investidos e desinvestidos, na prática dos professores, entrelaçados com o *corpo-si* dos professores, principalmente na dimensão da avaliação na perspectiva da emancipação. Emancipação principalmente no momento de avaliar os alunos na escola básica.

É nesse sentido que se compreende a formação integral, articulada aos saberes investidos e desinvestidos, de modo que o conhecimento se produz na experiência, produto de um processo contínuo inacabado do ser humano, uma aprendizagem materializada a partir das relações sociais nas quais os sujeitos socializam saberes, ou seja, professores e alunos pensam juntos na construção do processo de ensino e aprendizagem.

A formação integral é o exercício da cidadania, e efetiva-se na medida em que as crianças participam dos processos de pesquisa e de aprendizagem, vivenciam atividades coletivas, tomam decisões, são responsáveis por tarefas, dirigem a organização dos espaços e dos tempos, ou seja, são percebidas e tratadas como sujeitos protagonistas. Nesse processo, elas constroem capacidades, habilidades e competências a partir de suas reais necessidades e de seu posicionamento crítico e reflexivo (LEITE; CARVALHO; SAID, 2014, p. 48).

Dentro do conteúdo que temos que desenvolver naquele ano não tenho mais dificuldade de ficar voltando. Os alunos que têm frequência regular não tenho mais aquela dificuldade de estar atropelando o conteúdo para voltar nele, porque o aluno não conseguiu assimilar. Depois de entender o aluno nesse processo, vejo que não preciso me preocupar tanto se o aluno x ou y não vai acompanhar os outros, não, todos que têm frequência assimilam o conteúdo dentro do prazo previsto, tenho um conteúdo x para dar no primeiro semestre, passo a avaliação e vejo que esses alunos conseguiram assimilar. Antes eu tinha dificuldades, tinha que voltar para o aluno assimilar. (PD).

A formação integrada deve abranger a todos: tanto o professor quanto o aluno devem ser formados na totalidade, na completude, como menciona Ciavatta (2005, p. 84): “remetemos o termo ao seu sentido e completude, de compreensão das partes no seu todo, ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

A formação integral é possível se se contrapõe ao sistema produtivo, à exploração da força de trabalho, se se contrapõe aos processos prescritos das gestões capitalistas que desumanizam os professores; assim, é possível que os professores da educação básica, ao mesmo tempo em que são desumanizados pelo sistema vigente, lutem em busca da formação emancipadora.

A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p.

Na avaliação dos professores, o fato de o aluno perceber que a vida dele é diferente da de outros e saber descrever muitas coisas de seu cotidiano caracteriza-o como um ser humano que construiu na escola saberes para agir na sua realidade. Um discente politizado é aquele que compreende os valores através da ética (PAIXÃO, 2016). A formação política está interligada efetivamente com a vida humana desde as primeiras civilizações humanas, a política é um elemento inerente ao ser social. O professor nessas perspectivas de análise se prepara física e ativamente no seu *corpo-si* com o objetivo de formar alunos para enfrentar o mundo que o cerca.

4.7.1 Avaliação positiva sobre o ser social discente

A avaliação positiva tem uma análise da relação com o saber que implica uma leitura positiva da realidade escolar e, portanto, do discente. Charlot diz que essa leitura positiva “ligase à experiência dos alunos, à sua interpretação de mundo”, à sua atividade (2000, p. 30). Ou seja, a avaliação positiva é a tomada de decisão de avaliar a vida escolar do aluno e a sua maneira de entender sua relação com o meio em que este se insere ou com a interpretação do mundo a sua volta.

O PARFOR foi um programa que nos ajudou a entender na teoria o que vivenciávamos já na prática, construímos um memorial de nossa prática docente. Foram muitas disciplinas significativas, penso que todas têm um peso muito importante. Teve também FTM de Português, no qual trabalhamos muito a parte de projetos, aprendemos a produzir muita coisa da parte teórica das disciplinas no PARFOR, sempre relacionado com nossa prática docente, foi uma possibilidade que até hoje fica na minha memória, cada dia que passamos ali, cada história contada dos professores sempre relacionada à teoria-prática, sempre tivemos esse papel de destaque na UFPA. (PB).

A formação no PARFOR ajudou positivamente os professores a lidar com os alunos na sala de aula, a reorganizar suas práticas, a reelaborar os conteúdos, a compreender os alunos e seus familiares; ajudou os professores a desenvolver suas atividades de forma interdisciplinar, ou melhor, desenvolver a disciplinaridade nas metodologias dos docentes.

Nesse contexto, compreende-se que, na integração dos saberes investidos e desinvestidos no trabalho docente, os professores em sua prática realizam um trabalho teórico-prático. A fala da entrevistada PB confirma que no Curso de Pedagogia produziram memorial sobre suas práticas pedagógicas a fim de relacioná-las com a teoria. O PARFOR possibilitou inovar as práticas dos docentes pesquisados, suas metodologias de trabalho, suas posturas de avaliar os alunos.

Araújo e Frigotto (2015, p. 65) destacam que, “ao abordar os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas, sustentamos que uma didática integradora requer, necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis”. A ação pedagógica nas ideias de práxis tem sua compreensão na formação integral humana em que os sujeitos sejam formados a pensar, a ter atitude, a ter posicionamento, além de entender o sujeito na sua historicidade.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

Os autores reafirmam que, nas práticas pedagógicas para pensar e formar os sujeitos por inteiro, é necessário que se compreendam os saberes que foram construídos na relação social, nos locais da vivência humana. Os docentes em suas práticas pedagógicas possibilitam que os alunos saibam valorizar os seus saberes, locais e globais, saberes integrados nas propostas pedagógicas, para que não sejam negados, pois pensar nas práticas pedagógicas de sala de aula requer pensar também na avaliação que venha contribuir com a inclusão dos grupos populares nos aspectos de emancipação social.

Assim, o Curso de Pedagogia possibilitou, aos professores egressos do PARFOR, elementos fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor, possibilitando a esses sujeitos construir ensino e aprendizagem com os alunos, relacionados a uma nova perspectiva de ensino, para além da concepção de avaliação tradicional.

4.7.2 Avaliação para além do cognitivo

O cognitivo envolve o comportamento humano, as emoções, sentimentos, talentos, pensamentos, que precisam ser cuidadas e valorizadas para que a futura geração seja mais humana, se relacione melhor com as pessoas e tenha mais respeito pela sua vida e pela dos outros, construindo, com isso, avaliação para além do cognitivo. Os docentes da educação básica egressos do PARFOR no cotidiano da escola mostram, a partir de suas falas, que desenvolvem avaliação que considera diversos aspectos dos alunos, como, por exemplo, o socioeconômico e o político:

[...] tem coisas que são tão simples, que podemos estar explorando com nossos alunos, que às vezes o nosso conhecimento que achamos que é muito grande se torna insignificante perto das pequenas coisas que podemos fazer, às vezes através de uma simples atividade podemos transmitir um leque de conhecimento para o nosso aluno e aprendemos junto com ele, não só em termo de conhecimento de conteúdo, mas de afetividade, damos amor a eles, temos crianças muito carentes de carinho, às vezes os pais ficam o dia inteiro fora de casa, porque precisam trabalhar e essa criança não tem carinho na casa, aí vem para a escola e temos que dar carinho a essa criança, carinho que não damos a nossos filhos, damos aos filhos dos outros. (PB).

Na fala de PB percebe-se sua preocupação para com a afetividade, com o emocional de seus discentes, percebe-se a importância do carinho, do amor para com as crianças, e a atenção com que conduz suas atividades em sala de aula. O amor, o carinho, a atenção e a motivação devem vir inicialmente da família, pois essa atenção é negada aos alunos, por isso os professores assumem essa tarefa, revelada em suas falas.

A entrevistada PC confirma que, antes de obter a formação em pedagogia, avaliava seus alunos de uma forma tradicional, hoje avalia de outra. Antes a avaliação se efetivava tradicionalmente, culpando os alunos e os pais pelo insucesso do aluno. Os alunos que não vinham aprender por falta de acompanhamento da família vinham à escola perturbar os professores e os alunos que queriam aprender:

Claramente eu avaliava de um jeito e agora estou avaliando de outro. Antes por não compreender muito e não ter uma visão minuciosa da criança de identificar a dificuldade, aí quando eu avaliava sempre colocava assim que ficava entendido que a culpa era do aluno e da família, dizendo “esse menino só vem me perturbar”. Hoje em dia tenho uma outra visão, entendo que a culpa é da sociedade que ele está envolvido, que todo esse transtorno que ele sofre não é culpa dele, porque se ele vivesse numa ambiente de amor, de afeto, de carinho e de respeito principalmente, ele não seria essa pessoa que é hoje. Hoje em dia tenho essa visão de entender que a culpa não é da criança e que às vezes a culpa nem é dos pais, os pais passaram por coisas horríveis e que acabaram educando seus filhos da mesma maneira como foram criados, em outros tempos. (PC).

Para pensar uma sociedade igualitária, uma escola unitária e uma formação integral, deve-se pensar uma educação emancipadora. Na análise de Lessa (2012, 40), “não há reformas e não há novas metodologias educacionais capazes de dar conta da ‘questão pedagógica’: esta é muito maior do que a escola e suas determinações mais decisivas situam-se na totalidade social”. Assim, os professores pesquisados compreenderam que a realidade dos alunos é mais ampla do que os problemas escolares, está relacionada ao contexto da sociedade como um todo.

Os mesmos professores que entram em sala de aula para exercerem o papel de repressão e controle sobre os alunos delegado pelo Estado, como indivíduos progressistas e mesmo revolucionários, necessitam, afetiva e ideologicamente, “interpretar”. Ao professor é mais aceitável personificar o Estado na relação com o aluno se for convencido do caráter progressista ou mesmo revolucionário da sua prática. (LESSA, 2012, p. 40).

Os professores egressos do PARFOR construíram saberes investidos e desinvestidos na dimensão de uma concepção de avaliação para além do cognitivo, ampliaram suas atividades pedagógicas avaliando também os aspectos gerais da sociedade; dessa maneira estão construindo proposta de educação rumo a uma nova sociedade.

4.7.3 Avaliação como prova: culturalismo na profissão docente

A avaliação faz parte do cotidiano da escola e das vidas dos professores e alunos. Não é uma atividade neutra, incide sobre as práticas educativas. Freire (1989, p. 7) destaca “que não é possível praticar sem avaliar a prática”. Esse posicionamento demonstra que a prática do professor também requer avaliação pelo próprio professor, no sentido de obtenção de resultados consistentes dessa prática. “Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática” (FREIRE, 1989, p. 47).

Ficou explícito nas falas dos entrevistados que a avaliação é muito presente nas atividades dos professores, pois é um instrumento indispensável no ato de avaliar os discentes sobre seu desempenho escolar.

Nós enquanto seres humanos quando somos submetidos a algum tipo de avaliação para saber o que o nosso conhecimento pode repassar, sabemos que esse método se torna mais difícil para mostrarmos realmente o que sabemos. O aluno quando vai fazer uma prova, sabendo que ele está sendo avaliado, talvez isso é interferida de maneira negativa naquilo que ele realmente sabe. (PA).

A prova, como prática cultural nas escolas de educação básica, torna-se um instrumento muitas vezes de tortura, pois ainda há professores que se apropriam dessa atividade prática para aterrorizar os alunos, principalmente aqueles que não apresentam desempenho satisfatório pelo professor:

A prova, geralmente, é o instrumento mais utilizado no Ensino Fundamental. Muitas vezes seu uso acaba sendo motivo de receio pelos alunos, que só de ouvir o professor mencioná-la já ficam assustados. Na maioria das vezes é usada como instrumento punitivo e com o objetivo de atribuir notas. Dessa maneira, a prova causa medo e estresse, sendo associada somente à prática de classificação. (CAMARGO, 2010, p. 48).

A prova, como instrumento de avaliar os alunos, tem características punitivas, atribuição de notas e classificação de quem sabe e não sabe, de quem avança e não avança, de quem entendeu ou não o conteúdo. A avaliação como nota, segundo Camargo (2010), tem três características:

A prova oral apresenta a vantagem de avaliar a capacidade crítica e reflexiva do educando, no que se refere ao tema abordado. 'A prova oral tem como função principal avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral, por isso é especialmente recomendada no ensino de línguas' (HAYDT, 1988, p. 61). É utilizada no ensino de línguas estrangeiras, para avaliar a pronúncia e a fluência do vocabulário. (CAMARGO, 2010, p. 49).

A prova oral avalia habilidades, capacidade crítica e reflexiva, conhecimento, dando aos alunos a chance de mostrar o seu desempenho linguístico, psíquico e crítico. É uma prova de aplicação difícil, pois avalia individualmente os discentes e requer tempo suficiente para sua realização.

Oferece uma amostra reduzida do conhecimento do aluno, pois o pequeno número de perguntas não abrange todos os conteúdos estudados; os atributos pessoais do aluno (fluência verbal, capacidade de expor oralmente as ideias, simpatia, desembaraço ou timidez, etc.) interferem no resultado; o julgamento é imediato e, não havendo padrões fixos, torna-se subjetivo; não há igualdade de questões nem de condições ambientais (pois as perguntas são diferentes para cada aluno, e sendo a ocasião do exame também diferente, a receptividade do professor às respostas dadas pode variar). (HAYDT, 1988, p. 62). (CAMARGO, 2010, p. 30).

Essas desvantagens fazem com que a aplicação da prova oral não seja utilizada diariamente pelos professores. A desvantagem de utilizar prova oral está em sua interferência no resultado, pois, ao colocar-se o aluno para fazer prova oral, se este não tem a capacidade de expor oralmente suas ideias acerca do assunto proposto pelo professor, é submetido a um

juízo desfavorável. É uma atividade de exposição do comportamento do aluno, pois seu sucesso ou insucesso é internalizado diante dos colegas.

O teste ou prova objetiva, como nos mostra Haydt (1988), começou a ser usado como instrumento avaliativo do rendimento escolar dos alunos a partir da primeira metade do século XX, com a finalidade de aumentar a precisão das medidas educacionais na área cognitiva. A fidedignidade e a validade são características coerentes à qualidade do instrumento de avaliação. Com base em Haydt (1988, p. 95), um teste ‘[...] só será realmente válido e fidedigno se suas questões forem bem elaboradas. É a boa construção das questões que garante a validade e a fidedignidade do teste ou, melhor dizendo, a sua qualidade’. (CAMARGO, 2010, p. 50).

Os testes têm finalidade de aumentar a precisão das medidas educativas e cognitivas de mensuração dos alunos. Elas têm algumas vantagens que, de acordo com Camargo, são:

Dentre as vantagens das provas objetivas, elas possibilitam juízo objetivo e rápido, pois a correção é relativamente simples, já que normalmente, cada questão admite uma resposta. Segundo Medeiros (1974). Enquanto que na prova subjetiva o professor precisa decidir, em cada caso, se a resposta é aceitável ou não e quanto vale cada erro, na prova objetiva os critérios pessoais não intervêm, pois só há uma resposta certa para cada questão. (MEDEIROS, 1974, p. 13, grifos do autor). Outra vantagem, de acordo com Medeiros (1974), é que o critério de correção é o mesmo para todos, não estando sujeito ao estado de ânimo do professor que irá corrigir, como o seu humor, cansaço ou preocupações e nem as preferências pessoais, por alguns alunos ou estilo de redação. (CAMARGO, 2010, p. 50).

Já a prova dissertativa “é aquela em que o aluno utiliza suas próprias palavras para escrever a resposta. ‘Ela pode ser apresentada através de uma ou várias perguntas, sob a forma de uma preposição a ser desenvolvida ou enunciando o título de um tema’ (HAYDT, 1988, p. 114)”. (CAMARGO, 2010, p. 50).

Fizemos a questão de apresentar a avaliação como prova, mostrando suas características, para podermos mostrar que o multiculturalismo faz-se presente na vida dos professores da educação básica egressos do PARFOR. Para os culturalistas a sociedade isoladamente não forma os indivíduos, contribui para manter e ampliar a lógica do sistema vigente. Infelizmente, essas práticas ainda estão presentes nas práticas dos professores entrevistados, talvez se seguindo o padrão da escola, que por sua vez está impregnada de saberes advindos das ideologias da manutenção das normas.

Segundo os culturalistas, não há determinismo biológico ou físico na constituição de cada pessoa. Do mesmo modo, a sociedade isoladamente também não forma o indivíduo. Nesse sentido, Freyre põe a cultura como chave para explicar um povo. Porém não o faz se esquivando por completo dos determinismos. Cunha (2007), discorrendo sobre as ideias de Freyre, diz, por exemplo, que cada indivíduo é formado por um conjunto de fatores: é nesse ponto que está um traço da herança dos determinismos de raça e clima. Isto porque Freyre vai considerar que muitos fatores influem de forma marcante na formação do indivíduo e conseqüentemente dos

povos. E entre esses fatores encontram-se raça e clima. Para ele, esses fatores não vão “determinar” as pessoas/povos, mas sim os orientar de alguma forma. (ZUCCOLOTTO, 2012, p. 40).

A citação destacada afirma que os culturalistas como Freyre acreditam que os indivíduos são formados por um conjunto de fatores determinados por questões de raça. O indivíduo aprende se quiser, pois é sua responsabilidade individual que determina o seu conhecimento. Nas falas dos professores percebemos posturas que se articulam com a concepção de avaliação culturalista:

Avalio os trabalhos extraclases, que envolve pesquisa, trabalho com colagens, elaboração de textos; e tem a prova escrita em si, hoje ela não pode valer 10,0 pts., tem que ser 5,0 pts. ou 6,00 pts., tem que haver esses trabalhos extras da questão da pesquisa, desenvolvendo no aluno esse espírito pesquisador, de estar procurando ver no seu contexto os conteúdos e relacionar com os trabalhos da sala de aula. (PB).

O culturalismo se apresenta nessa fala quando o entrevistado PB afirma que, ao avaliar seus alunos, leva em consideração a determinação do aluno, do espírito de pesquisar aquele que se esforça, atende ao que o professor dita, aprende. As avaliações precisam sair da “mesmice”, elas devem considerar “os esforços, a dedicação, suas atitudes e também suas capacidades de aplicar seus conhecimentos a situações vitais” (NIDELCOFF, 1978, p. 82). A relação do professor com o aluno deve ser uma relação mútua, recíproca, em que ambos sejam autônomos, em que se respeite a socialização de saberes entre os pares.

As avaliações executadas hoje estão alicerçadas para manter o projeto do capital. Os organismos internacionais são “*cartilhas* dos planos de governos federais estaduais e municipais” (LIBÂNEO, 2012, p. 15 – grifo do autor). Assim, as avaliações são desenvolvidas com base nas *cartilhas*, desenvolvidas pelos organismos nacionais e internacionais, como a Organização Mundial do Comércio, entre outros.

Para Nidelcoff (1978), essas avaliações classificam os alunos em bom e mau rendimento no cotidiano da escola. Essa autora situa ainda que as causas de um mau rendimento dos alunos na escola provêm em grande parte da situação social em que os alunos estão inseridos, os altos índices de reprovação provêm dos setores sociais menos privilegiados.

O fracasso escolar não é a simples tradução ‘lógica’ de desigualdades tão reais quanto naturais. Não se pode pura e simplesmente compará-lo a uma falta de cultura, de conhecimentos ou de competências. Essa falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria ligada a formas e a normas de excelência escolar, a programas, a níveis de exigência, a procedimentos de avaliação. (PERRENOUD, 1988, p. 1).

O fracasso escolar tem raízes históricas oriundas da sociedade capitalista, ele não se deve exclusivamente à falta de cultura de conhecimento ou de competência, mas sim dos alicerces fundantes dessa sociedade e da própria escola moldada pela hegemonia.

O que percebemos nas falas dos entrevistados é que as práticas didáticas avaliativas dos professores, ao mesmo tempo em que se fortalecem no sentido de avaliar os alunos na perspectiva da emancipação, também avaliam alunos na perspectiva da não emancipação, pois emancipar é avaliar o aluno por inteiro, avaliando os seus saberes construídos historicamente, avaliar no sentido de oposição ao capital, como destaca PA: “Como disse antes, nós enquanto professores temos como objetivo fazer com que o aluno tenha uma visão de mundo de forma ampla, de que ele vá mudar o mundo”.

Diferenciando-se dessa prática, o posicionamento de PC configura postura de manutenção da ordem, vendo dificuldade em transformar o mundo, o que fica explícito quando se destaca que avalia seu aluno a partir de sua microrrealidade, não ampliando esse contexto, pois “Lidar com poder é estar sujeito a morrer. Isso não quero para meus filhos e nem para meus alunos. Eles têm que se conformarem com que já tem” (PC).

Ficou explícito nas falas dos professores que as concepções de avaliação se materializam, uma na concepção de transformação, outra na concepção de manutenção da ordem.

4.8 SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NA DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO NÃO EMANCIPADORA

Os saberes investidos e desinvestidos dos professores egressos do PARFOR também se articulam com práticas pedagógicas na perspectiva da avaliação que não proporciona a emancipação, porque as normatizações prescritas pelas ideologias do modo de produção vigente estão presentes nas práticas avaliativas dos professores: “Falo para meus alunos que são mais agitados que eles levem a sério o estudo deles, pois a vida lá fora é difícil, se sai melhor quem tem mais conhecimento. Eu ensino todo dia isso para eles” (PC).

A fala da entrevistada PC revela concepção de aprendizagem que proporciona a manutenção da lógica mercadológica, pois incentiva os alunos a apropriar-se dos estudos para produzir sucesso no mercado de trabalho, considerando que “a vida lá fora” da escola é difícil, demonstra que se o discente não levar o estudo a sério, estará comprometendo seu futuro. Essa atitude da fala de PC se articula com os elementos que forçam os discentes a atender às ordens estabelecidas, ancoradas nas ideologias da classe dominante.

[...] nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento. (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

Libâneo nos alerta de que o insucesso da escola se dá porque essa ainda está ancorada nas concepções da pedagogia tradicional, e muitos professores ainda acompanham essa concepção de aprendizagem, principalmente no aspecto avaliativo. É uma proposta de ensino e aprendizagem centrada na figura do professor, com práticas autoritárias, causando consequências para os alunos como reprovação, exclusão, entre outros. Essa proposta pedagógica, segundo Libâneo, está presente nos documentos oficiais dos organismos nacionais e internacionais.

Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO, entre outros, interferem na educação brasileira, por isso ditam as normas que regulamentam o sistema da educação do Brasil. A Comissão Internacional sobre Educação para Todos, ligada à UNESCO, tem apresentado propostas para a formação docente enquanto agente de mudanças, além de responsabilizar o docente pelo acesso ao conhecimento de toda a sociedade, principalmente nos dias atuais.

Relatório da UNESCO chama atenção para o seguinte: “A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância nunca foi tão patente como hoje em dia” (DELORS et al., 2001, p. 152-153). Esse relatório segue sua campanha fortalecendo as políticas públicas a serviço de uma educação em prol dos ideais da política neoliberal. A política neoliberal apregoa a articulação da educação nos moldes do mercado, é uma política capaz de interferir no processo do ensino e aprendizagem da escola básica. A interferência dessa política no contexto da escola, através das normas oficiais, impulsiona práticas dos professores para desenvolverem atividades de avaliação nos moldes dessa ideologia. Dessa forma, percebe-se que o processo do ensino e aprendizagem assume postura de manutenção do sistema.

Nesse sistema, a educação e a escola não representam apenas o interesse social, mas também um interesse mercadológico (RIBEIRO, 2014). Ribeiro afirma que “a educação passa a se tornar não apenas um interesse social, mas também uma mercadoria, por isso tem que estar regulada pelos interesses do sistema capitalista, que divide a sociedade entre os mais desfavorecidos e a classe favorecida” (2014, p. 4). O sistema dita as regras e as escolas

cumprem essas normas, assim se beneficiando do mecanismo regulador no interior da escola, regulando a eficiência, a produtividade e a eficácia dos serviços educacionais:

Um dos propósitos da escola se apresenta, dessa forma, em adaptar os indivíduos às exigências do capital, de maneira que a escola esteja preparada para formar dois tipos de indivíduos: a classe popular, pronta para o mercado e para se adaptarem as condições de trabalho e a classe mais favorecida, que é a que muitas vezes detém o capital econômico, social e cultural. Diante de um governo neoliberal capitalista e globalizado a educação torna-se uma mercadoria em meio à sociedade do conhecimento, na qual todos têm que ter acesso à educação, não importa de que forma, nem a qualidade e muito menos os meios para adquiri-la. (RIBEIRO, 2014, p. 4).

O propósito dessa política é o acesso de todos à escola, mas não dá estrutura adequada para que os alunos possam permanecer com sucesso no espaço escolar. Eles estão sujeitos à sorte de entrar e sair da escola com suas próprias condições. O relatório da UNESCO vê no professor o sucesso permanente do aluno, deixando a responsabilidade da vida escolar do aluno inteiramente nas mãos do professor. Essa postura reforça a manutenção da ordem em que se acredita que somente os professores possam resolver os problemas da escola, porém os professores sozinhos não têm a capacidade de mudar o processo de ensino e aprendizagem.

Esse discurso da política neoliberal também está presente na LDB/96, quando esta, em seu artigo 2º, destaca que “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8). Nesse aspecto, a LDB garante que a escola enquanto aparelho do estado tem a responsabilidade junto com a família de possibilitar o saber dito mais culturalmente aceito socialmente aos educandos.

Para Silva (2010), todos os professores têm responsabilidade de proporcionar conhecimentos escolar aos alunos, mas não sozinhos, pois a família também deve contribuir com a formação de seus filhos, juntamente com a responsabilidade do Estado. O que se observa, em mais de duas décadas de LDB/96 no Brasil, é que muitos direitos educacionais reivindicados pela sociedade foram garantidos, porém na prática muito do que está escrito não se materializa, como, por exemplo, a valorização da formação dos professores, estruturas escolares, entre outros elementos que ainda estão distantes de sua efetivação.

Essa concepção de educação nos moldes da manutenção do sistema foi revelada nas falas dos entrevistados, demonstrando que as práticas pedagógicas dos professores egressos do PARFOR, na perspectiva da avaliação, estão articuladas com essa concepção.

Como só o 4º ano requer nota, aos outros é realizada a avaliação contínua e é por conceito, então elaboro cartilha, passo atividade valendo nota para o 4º ano, tem as exigências que vêm no diário: avaliação de classe, que são as atividades do dia a dia do aluno, aonde vemos o que ele aprendeu; sigo as orientações que vêm dos livros e nos currículos. (PB).

Na fala acima se observa que se avaliam os discentes com objetivo de obter nota, cumprindo as exigências dos diários, seguindo as orientações do livro e dos currículos escolares, sem proporcionar alterações para adequar o processo de ensino e aprendizagem às condições reais dos alunos, de acordo com as ordens recebidas, para a manutenção dos ideais do capital.

Essa situação também pode ser constatada no modelo de avaliação desenvolvida junto aos discentes, conforme abaixo.

FIGURA 6 - PROVA HISTÓRIA/GEOGRAFIA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EMEF
PROFESSOR: _____
ALUNO (A): _____
SÉRIE: _____
DATA: _____

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA/GEOGRAFIA

1º Vamos fazer a correspondência dos meios de transportes.

AVIÃO	<input type="checkbox"/> AÉREO	NAVIO
BARCO	<input type="checkbox"/> TERRESTRE	MOTO
CAMINHÃO	<input type="checkbox"/> MARÍTIMO	HELICÓPTERO

2º Marque com um X a alternativa correta.

a) Nome de quem proclamou a independência do Brasil.

José Benício

Antônio Carlos

D. Pedro I

b) Data da independência do Brasil

22 de Agosto

15 de novembro

7 de setembro

c) As cores da bandeira do Brasil são:

4

5

3

d) Frase escrita na bandeira do Brasil

Independência ou morte

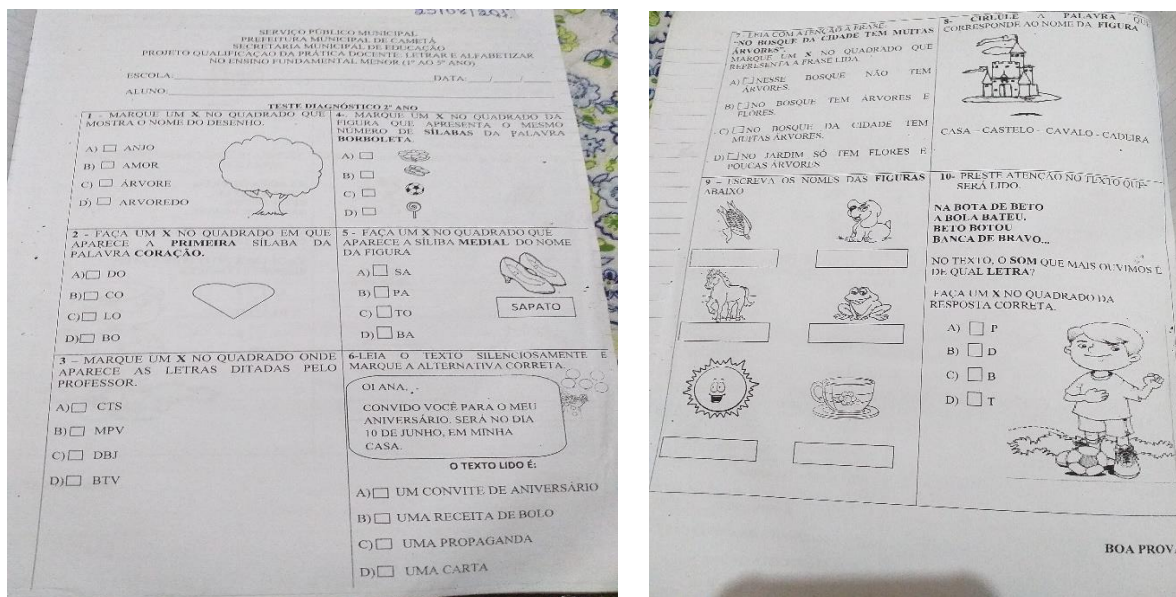
Semana da pátria

Ordem e progresso

Fonte: Lócus da pesquisa PA (2018)

O modelo de prova acima, pois, demonstra que o trabalho docente não possibilita aos discentes a construção de novos saberes, de críticas e de formulações de novas respostas. A prova nesse modelo é característica de obtenção de notas, não oportunizando a transformação do sujeito. É considerada um dos indicadores de uma avaliação que não emancipa, diante do que chamamos de “**Avaliação não emancipadora**”, a figura abaixo mostra o modelo para obtenção de nota.

FIGURA 7: PROVA DE PORTUGUES DO 1º AO 5º ANO.



Fonte: lócus da pesquisa (2018).

O modelo de prova acima mostra a preocupação com o conteúdo repassado, a qual o objetivo é a preparação do aluno apenas para obter nota e memorizar o conteúdo.

As concepções da sociedade burguesa e da reprodução do capital nas teorias educacionais abrem espaço disfarçadas de caráter revolucionário na educação formal, pois reforçam reprodução da ideologia dominante na escola, o que consideramos nos indicadores de avaliação que não emancipa de “**escola como mercado**” proporcionando dessa forma a divisão em classes e, ao mesmo tempo, a disputa de saberes desinvestidos no chão da escola. Saviani chama a teoria da escola dualista.

Essa teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'école capitaliste en France* (1971). Chamo de "teoria da escola dualista" porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 2001, p. 27).

O fenômeno descrito por Saviani está muito presente nas escolas brasileiras, principalmente nos aspectos avaliativos, de modo que as avaliações das escolas estão ancoradas nas concepções propostas pelos organismos internacionais como o Banco mundial, a OCDE, entre outros. Podemos exemplificar com o SAEB, um sistema de avaliação da educação básica, que já vem com as provas elaboradas para ser aplicadas aos alunos, desconectando-se das realidades das escolas brasileiras.

Os organismos multilaterais acreditam que a escola é um dos caminhos para sua ascensão econômica. Esse modo de pensar fragmenta a luta pelo fortalecimento da educação, com o objetivo centrado no acesso, qualidade, equidade, entre outros; prejudicam e distanciam as escolas que almejam a transformação social. Nesse aspecto, as avaliações desenvolvidas pelos professores, no contexto da escola, atendem às orientações a partir dos currículos escolares: “As avaliações em larga escala foram instituídas pelo Ministério da Educação objetivando um dado concreto para apresentar estatisticamente como resultado para o sistema educacional e para a sociedade” (SILVA; ZANELLA, 2000, p. 6). Pensar apenas nas proposições desses organismos é perpetuar a escola dual, as avaliações conservadoras e a negação dos saberes investidos/desinvestidos da comunidade escolar.

As provas do SAEB que vêm para a escola, assim como a prova Brasil, não temos acesso, não conhecemos os conteúdos, são produzidos eu acho em São Paulo e Rio de Janeiro, no Sul do País, distante da realidade do aluno. Nosso papel é incentivar os alunos a fazer as provas, pois essa nota representa a nota da escola, se está boa ou não (PD).

A fala de PD demonstra o desconhecimento da construção das provas do SAEB para ser aplicadas na escola, uma prova que não representa a realidade dos alunos, pois traz conteúdo que representa outra realidade brasileira, desconectada da vida material dos discentes cametaenses. Como o SAEB é uma prova desenvolvida pelo sistema brasileiro, as escolas são obrigadas a realizar essa atividade para os alunos do ensino fundamental.

Essa política de avaliação do sistema educacional brasileiro, que compreendemos ser uma proposta de avaliação que não proporciona a emancipação, pois apresenta uma prática pedagógica distante da realidade dos alunos, consiste de conteúdos que, muitas vezes, não foram desenvolvidos em sala de aula pelos professores. Isso tem graves consequências para a escola, pois a nota do SAEB representa o desempenho da escola; portanto, é uma política que atende à lógica do sistema, sem se preocupar com o desenvolvimento educacional dos alunos nos moldes da emancipação.

A prova realizada na escola caminha, portanto, por esses moldes que interferem negativamente no ensino e aprendizagem dos educandos. É uma avaliação baseada na memorização de conteúdo de imagens e de conceitos prontos para que o educando apenas marque com a letra X ou escreva a letra C para as palavras (Certas) e E para as (Erradas), como analisado na imagem.

FIGURA 8- PROVA CIÊNCIA PARA 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

F.M.E.F.
 PROFESSOR: _____
 ALUNO(A): _____
 SÉRIE: _____
 DATA: _____

AVALIÇÃO DE CIÊNCIAS




1º Escreva dentro de cada quadradinho a letra C se for certo ou letra F se for errado sobre o que está escrito em cada frase.

A água não precisa ser fervida ou filtrada para bebermos.
 A água potável é boa para se beber.
 A água contaminada é potável.
 Todos os seres vivos necessitam de água para sobreviver.

2º A água que usamos deve ser insípida, incolor e _____
 Ligue cada palavra ao seu significado.

INSÍPIDO	SEM COR
INCOLOR	SEM CHEIRO
INODORO	SEM SABOR

3. Que uso está sendo feito da água em cada cena?

Fonte: lócus da pesquisa (2018)

Assim, os discentes apenas devem ligar ao significado, marcar, ou escrever apenas uma palavra que o professor considera a certa. Esse modelo de avaliação não permite ao educando o criar, interferir no processo de aprendizagem, a dialogar com a prova no sentido de se obter várias possibilidades de escrita ou de interpretações.

Dessa forma se observam as concepções da ideologia capitalista interferindo no processo avaliativo na escola, ideologia que se insere na escola através de normas, regras para a escola cumprir, com destaque para os professores, como se observa na fala de PD: “política sempre entreviu nos ambientes escolares, geralmente o diretor apoiava um certo candidato que divergia de nossa ideologia política, mas era uma discordância de ideias, não de pessoas”.

Essas políticas avaliativas e posturas da escola para seguir as normas postas por meio dos currículos oficiais requerem resultados imediatos; essa preocupação é repassada aos professores para assumirem essa tarefa, o que por sua vez insere essa prática nas atividades dos alunos: “E com vista a obter resultados práticos e objetivos. Preferindo agir de uma maneira usual, que tem resultados garantidos e comprovados, do que gastar tempo planejando ou buscando soluções criativas” (NASCIMENTO, 2011, p. 42).

Eu sempre falo aos meus alunos que eles precisam aprender para ter um emprego melhor, que ganhe mais, que não seja um trabalho pesado como os trabalhos dos pais deles. Retomando a diferença entre ter ou não ter graduação, antes de ter a graduação eu não tinha aquela visão particular das crianças, eu trabalhava sempre em grupo com as crianças, eles não conseguiam aprender e eu ficava frustrada com aquilo, eu queria ver resultado imediato, queria ensinar hoje e que amanhã eles já soubessem, e eu ficava naquele desespero. (PC).

Essas falas revelam concepções de avaliações que se articulam com as normas do sistema do capital, de modo que os professores impulsionam os alunos com suas práticas para assumir posturas consumidoras. Dessa forma, compreendemos que são práticas avaliativas

que não proporcionam construção de sujeitos pensantes para além da lógica estabelecida; ao contrário disso, são ideologias inseridas nas atividades avaliativas não emancipatórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objeto de estudo *Trabalho, Formação e Produção de Saberes Investidos/Desinvestidos: A avaliação no Trabalho Docente de Egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA-Cametá, PA*, com o objetivo de *analisar se os saberes desinvestidos sobre avaliação ministrados no Curso de Pedagogia do PARFOR têm-se relacionado com os saberes investidos em avaliação construídos pelos professores egressos da educação básica na perspectiva de uma educação emancipatória*. Consideramos nesta os professores de duas turmas de pedagogia (o curso iniciou suas atividades no ano de 2011), assim identificadas: turma 2011.1, início em fevereiro; e turma 2011.2, início em julho.

O interesse em pesquisar formação e saberes de professores não é recente: desde a graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Tocantins, eu já vinha discutindo sobre essa temática, com materialização do meu trabalho de conclusão de curso, que versou sobre o tema *Política de Formação Continuada Docente: As Experiências da Secretaria Municipal de Educação em Cametá, PA no período de 2001 a 2010*.

Nessa pesquisa de graduação, evidenciou-se que os professores da rede municipal de ensino de Cametá não faziam formação inicial nem continuada, ou seja, a SEMED²² não tinha política de formação para professores da educação básica. Porém, foi identificado que já havia no município de Cametá o programa PARFOR, instituído e materializado no município no ano de 2009, com a primeira turma de pedagogia propondo formação aos professores em exercício da profissão da educação básica (SILVA, 2010).

O estudo na graduação proporcionou compreender a categoria *trabalho, formação e produção de saberes oriundos das experiências de professores* (TARDIF, 2000), assunto que motivou interesse pela categoria *saberes*. No mestrado deparamos com literaturas no campo de saberes investidos e desinvestidos à luz da ergologia, o que intensificou nosso interesse por essa temática, à luz do materialismo histórico e dialético. Assim, iniciamos a pesquisa em formação de professores por meio da área Trabalho-Educação, com especificidade em formação e saberes investidos/desinvestidos na perspectiva da avaliação que professores da educação básica materializam no chão da escola.

Nesta dissertação defendemos que, apesar das dificuldades dos sujeitos da pesquisa em conciliar formação com o cotidiano de seus trabalhos, eles produzem formação que se articula com saberes investidos e desinvestidos, na perspectiva da avaliação, que se materializa na

²² Secretaria Municipal de Educação.

integração com suas experiências históricas, ora como emancipação, ora como conformação à lógica do sistema do capital.

A presente pesquisa partiu do seguinte questionamento: Numa perspectiva emancipatória, como os saberes desinvestidos sobre avaliação oriundos da formação do Curso de Pedagogia PARFOR-Cametá, PA integraram-se ou não se integraram a saberes investidos sobre avaliação, a partir do trabalho docente de egressos desse curso, em práticas pedagógicas por eles materializadas?

Diante desse questionamento, nosso pressuposto é *que as articulações formativas pelo PARFOR entre a relação dos saberes experienciais (investidos) com os científicos (desinvestidos) em avaliação possibilitaram aos professores egressos uma formação transformadora, embora com presença de concepções avaliativas ainda não emancipatórias*. Para desenvolvermos nossa investigação, construímos três questões que nortearam os encaminhamentos da pesquisa, são elas:

- a) Qual a concepção de avaliação desenvolvida nas atividades dos professores do Curso de Pedagogia egressos do PARFOR, em seu trabalho de sala de aula?
- b) Quais saberes investidos (experienciais) em avaliação os egressos do PARFOR, docentes da educação básica, construíram no contexto das relações com seus trabalhos docentes?
- c) Os saberes desinvestidos oriundos do Curso de Pedagogia estão integrados com os investidos na prática pedagógica, com objetivos de materializar avaliação do ensino e aprendizagem dos educandos que considerem o projeto da emancipação humana?

Para dar conta de responder à problemática do presente estudo, desenvolvemos os seguintes objetivos:

- a) Identificar que concepções de avaliação foram construídas no processo de formação dos professores no sentido de saberes desinvestidos no Curso de Pedagogia do PARFOR-Cametá;
- b) Identificar que saberes investidos estes professores já possuíam em avaliação em sua experiência de trabalho;
- c) Analisar que saberes os professores construíram em suas práticas pedagógicas pós-formação em pedagogia no PARFOR.

Diante do exposto, nossa metodologia partiu da revisão documental, analisando o decreto do PARFOR e o PPP do Curso de Pedagogia, relacionados com as bibliografias selecionadas para a pesquisa; nesta pré-análise, consideramos os livros, textos on-line, revistas, e-books, dissertações e teses, além de Bardin (2016) e Cellard (2008), que se reportavam à temática proposta.

De posse desses materiais, planejamos as leituras para a produção do texto. Construir o texto foi uma experiência sensacional e desafiadora, pois o tema da pesquisa é inovador, já que na região Norte há reduzido número de trabalhos publicados na perspectiva de saberes investidos e desinvestidos a partir da ergologia. Essa abordagem de pesquisa foi desafiadora, pois antes deste estudo eu não tinha conhecimento suficiente para posicionar-me sobre essa temática, nem conhecia os autores com pesquisa na área.

Outro desafio foi a pesquisa de campo, ou melhor, desenvolver a entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. Essa atividade tornou-se um desafio, porque os docentes da educação básica egressos do PARFOR, selecionados para conceder as entrevistas, estavam receosos de contribuir com a investigação, com medo de alguma represália relacionada com sua profissão, ao mesmo tempo em que temiam sobre o que falar.

A pesquisa se pauta no materialismo histórico e dialético, com abordagem na ergologia, corrente filosófica que considera a categoria *trabalho* como centralidade para a análise social. O materialismo é uma corrente filosófica que procura analisar os fenômenos socioeconômicos, políticos e formativos na relação teórico-prática, articulada com a contradição e totalidade.

A ergologia consiste no estudo sobre a atividade humana do trabalho, tendo como um dos precursores o francês Yves Schwartz. Ergologia é um método transdisciplinar inovador que questiona as relações de trabalho do capitalismo, em detrimento da dimensão humana.

Os resultados encontrados nessa investigação foram:

- a) Há diferença quanto a avaliar o processo de ensino e aprendizagem nos saberes investidos e desinvestidos dos professores egressos do PARFOR;
- b) A formação dos professores em avaliação se materializa como práxis criativa nas relações com os saberes investidos e desinvestidos;
- c) Nos saberes sobre avaliação desenvolvidos no Curso de Pedagogia do PARFOR, relacionados como os saberes da experiência de avaliação dos professores, há incipiente perspectiva de uma educação emancipatória;

- d) Os saberes investidos e desinvestidos estão presentes inerentemente no cotidiano de sala de aula do trabalho docente;
- e) Há relação intrínseca e integração entre os saberes investidos e desinvestidos dos professores no processo avaliativo nos procedimentos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, afirmamos que *há diferença quanto a avaliar o processo de ensino e aprendizagem nos saberes investidos e desinvestidos dos professores egressos do PARFOR*, antes e após o Curso de Pedagogia, pelo fato de os professores produzirem saberes investidos nas relações históricas com o contexto social, e que estes são atravessados pelas dramáticas do *uso de si por si mesmo*. Antes de obterem o nível superior, estes professores avaliavam seus alunos sem considerar as fases de desenvolvimento da criança, que são fatores fundamentais do processo avaliativo de alunos em período escolar, porque se relacionam diretamente com a seleção dos conteúdos dos alunos.

Após os professores cursarem o Curso de Pedagogia no PARFOR, os saberes investidos *no corpo-si de si mesmo* foram integrados aos saberes desinvestidos, *no aqui e agora* da avaliação, considerando os aspectos individuais, políticos e sociais dos alunos.

Afirmamos que a *formação dos professores em avaliação se materializa como práxis criativa nas relações com os saberes investidos e desinvestidos*, porque os docentes criam, recriam, propõem, problematizam, produzem, normatizam e renormatizam práticas avaliativas no ambiente escolar, produzem técnicas e saberes para facilitar seu trabalho pedagógico na sala de aula.

Identificamos ainda que, *nos saberes sobre avaliação desenvolvidos no Curso de Pedagogia do PARFOR, relacionados com os saberes da experiência de avaliação dos professores, há incipiente perspectiva de uma educação emancipatória*, de modo que ora se avaliam os discentes à luz de uma educação transformadora, ora na concepção da conformação, reforçando a lógica do sistema do capital.

Os saberes investidos e desinvestidos estão presentes inerentemente no cotidiano de sala de aula do trabalho docente, pois os docentes têm um saber sobre a realidade escolar, o que lhes possibilita inter-relacioná-lo com os saberes desinvestidos *no aqui e agora* do trabalho, ampliando, dessa forma, os saberes sobre avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos ainda, *que há relação intrínseca da integração entre os saberes investidos e desinvestidos dos professores, no processo avaliativo, nos procedimentos de ensino e aprendizagem*, o que corrobora efetivamente com a práxis pedagógica de docentes da educação básica.

Portanto, ficou explícito que o PARFOR, enquanto programa de formação inicial e continuada de professores da educação básica, proporcionou contribuição significativa no processo de ensino e aprendizagem dos professores egressos desse programa, fortalecendo os saberes investidos inter-relacionados aos saberes desinvestidos *no corpo-si* docente. E nessa inter-relação os professores construíram saberes sobre avaliação do ensino e aprendizagem *no aqui e agora* do chão da escola, avaliando seus alunos com práticas mais humanizadoras, na perspectiva da emancipação, embora ainda inter-relacionadas com concepções avaliativas nos moldes da manutenção do sistema.

Isso posto, frisamos que, na presente pesquisa, não avançamos em algumas temáticas importantes, mas que apontam para futuras investigações, como a *perspectiva de se avaliar o sujeito aprendiz perpassando pelo saber das dificuldades de se estudar vivenciadas pelos egressos na sua trajetória de vida*, considerando que os seres humanos se inter-relacionam uns com os outros, havendo sempre a *socialização humana, as memórias marcantes no corpo si docente e a própria identidade do ser professor*.

Nossas análises indicam ainda necessidade de mais investigações do *saber desinvestido sobre a importância das tecnologias nas salas de aula e suas possibilidades de enfrentamento, haja vista que os docentes avaliam que as tecnologias facilitam o ensino e a aprendizagem dos educandos, além de possibilitar o enfrentamento entre os pares no sentido de divulgar os seus ideais*.

Percebemos também que *há nos dados uma avaliação do trabalho docente pelos próprios professores*. Eles mesmos se autoavaliam e avaliam os outros professores no sentido de obter uma ampla visão do trabalho realizado na escola. Considera-se que eles fazem uso de si por si mesmo e pelos outros. Eles mesmos avaliam a si mesmos e o corpo si dos outros, constituindo-se uma atividade dramática, um trabalho que se insere na práxis. O professor que se avalia tem mais possibilidade de humanidade, de melhorar o ambiente de trabalho, de ensinar os alunos a serem autônomos. E avaliam também que o corpo si de outras pessoas pode mudar a vida educativa no ambiente escolar.

Encontramos nos dados que há *saberes desinvestidos como dissociação da prática, mas que a ela ilumina*, no sentido dos professores em seu trabalho diário fazerem uso de seu corpo si, que foi investido pela aderência, sem perceberem que o realizam em suas atividades baseados em uma teoria. Essa prática acontece com todos os professores.

Ainda pudemos perceber nas falas dos professores *um saber sobre aprendizagem padrão x saber sobre aprendizagem sócio-cultural*, o que pressupõe, como os demais elementos acima expostos, futuras investigações, como o *saber revestido da formação que*

desenvolveu um saber epilinguístico sobre o fazer do trabalho docente e sobre a avaliação, além de um pensar a avaliação como nota (saber investido) ao lado de uma avaliação como processo (saber desinvestido), que luta contra o senso comum escolar da concepção pragmática de formação. Outrossim, futuras pesquisas poderão ampliar a discussão do uso de si docente pelos outros.

O importante, pois, além dos resultados voltados para os objetivos deste trabalho, foi o resultado em termos de abertura de novas investigações, considerando o processo de produção-formação do trabalho docente, que busca integrar o vivido nas formações prescritas ao trabalho real em termos de sala de aula, em processo de renormalizações.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

ALFONSIN, Jacques Távora. Direitos Humanos. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica eficientista à lógica contra regulatória. 2017. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 417-436, ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n2p417-436>>.

ANDRADE, A. O. Por uma cartografia dos saberes docentes: O PARFOR e o agenciamento de novas subjetividades no ensino de história. Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015.

ARANHA, A. V. S. O Conhecimento Tácito e a qualificação do trabalhador. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 2, 1997.

ARAÚJO, Paulyanne Leal de; YOSHIDA, Sônia Maria Pinheiro Ferro. Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade. Revista Educação e Linguagem [ICE], Cuiabá, v. 3, n. 1, p.1-20, 2009. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

ARAUJO, R. M. L. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referência para investigação sobre educação profissional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas educacionais. Campinas: Alínea, 2012. p. x-y.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARROYO, M. G. Produção de saber em situação de trabalho: O trabalho docente. Trabalho e educação, Belo Horizonte, v. 12, nº 1, jan./jun., 2003. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7363>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. O currículo: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos. Washington, DC, 2011.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Portugal: Edições 70, 1977.

_____. _____. São Paulo: Edições 70, 2011.

_____. _____. São Paulo: Edições 70, 2012.

_____. _____. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Jaqueline Mendes. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

BEGO, A. M. Condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de implementação de sistemas apostilados de ensino. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-3984.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BERTOLDO, Edna; SANTOS, Mônica. Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, Edna; LEMOS, Luciano Accioly Moreira; JIMENEZ, Susana (Org.). Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BIZERRA, Fernando de Araújo. Taylorismo, fordismo e toyotismo: cuiprodest? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL: TRABALHO E POLÍTICAS, 2, 2017, Florianópolis, SC. Anais..., Florianópolis, 2017.

BORGES, Maria Leonor. Saber experiencial e conhecimento profissional docente: implicações epistemológicas e formativas. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 147-162, 2016.

BOSCHETTI, Vania Regina. Tempos de fazer, saber e aprender: o PARFOR da Universidade de Sorocaba. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 529-543, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00529.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BOTTOMORE, Tom (Org.). Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

_____. _____. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

CAMARGO, Wanessa Fedrigo. Avaliação da aprendizagem no ensino Fundamental. 2010. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). A Didática em Questão. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CARDOSO, A. A.; PINO, M. A. B. D.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: ANPED SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul, 2012.

CARIA, Telmo. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. (Org.). Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 165-194.
Disponível em: <<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/84909/2/85899.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. 2001. Disponível em: <<http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2011.pdf>>.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, 2005.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Caminhos da Educação Socialista. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, ano 16, n. 29, 2018.

COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação no Contexto Escolar: Regulação e/ou Mancipação. In: ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 9, 2012. Anais... Caxias do Sul, 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COUTO, Mabel Rocha. Novas formas de intensificação do trabalho docente: um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional. 2018. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CUNHA, Daisy Moreira. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu, MG. 2007. Anais..., Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3586-Int.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. Ergologia. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

_____. Trabalho, humana atividade. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, vol. 16, n. especial 1, p. 25-35, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a04.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

CUNHA, Daisy Moreira; CUNHA, Charles Moreira. Por entre corpos e memórias que habitam a docência. Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 18, n. 26, dezembro 2015. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/691>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DI RUZZA, Renato; LACOMBLEZ, Marianne; SANTOS, Marta. Ergologia, trabalho, desenvolvimentos. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2018. (Trabalho e Sociedade).

DIAS, Deise de Souza; SANTOS, Eloisa Helena; ARANHA, Antônia Vitória Soares. Contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 1, p. 211-227, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1202>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2008. p. 155-67.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28. n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

DOURADO, L. F.; VITOR, H. P. Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Adriana. Intensificação do Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282014000200004>.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ Yves. Revisão Temática. Glossário da ergologia. *Laboreal*, v. IV, n. 1, p. 23-28, 2008. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/pt/articles/glossario-daergologia/>.

ECHTERNACHT, Eliza; VERÍSSIMO, Mariana. Cheminement et perspectives de l'ergologie au Brésil. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). *L'activité en Dialogues: entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse: Octarès Éditions, 2015.

ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1989.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Escola e Organização Burocrática. In: *Simpósio Nacional de Educação*, 1; *Semana da Pedagogia*, 20, 2008.

FEITOZA, Ronney da Silva. Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na busca pelo Reino da Liberdade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. GT 06: Educação Popular. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt06/gt06757int.rtf>.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERRO, M. G. D. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção. 2013. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/parfor/files/O%20PARFOR%20NO%20C3%82MBITO%20DA%20UFPI%20REALIDADE,%20PERSPECTIVAS%20E%20DESAFIOS%20DE%20UM%20PERCURSO%20EM%20CONSTRU%20C3%87%20C3%83O.pdf. Acesso em: 22 jul. 2015.

FISCHER, M. C.; FRANZOI, N. L. B. Experiência e saberes do trabalho: jogo de luz e sombras. In: MAGALHÃES, Lívia Diana R.; TIRIBA, Lia (Org.). *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando, 2018.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORENTINO, Adilson et al. Fundamentos da educação 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004. V. 2, módulo 3. Disponível em: <https://canalcederj.cecierj.edu.br/012016/1fa1306b315ec50cf7352610a7a83ab2.pdf>.

Acesso em: 12 fev. 2019.

FONTANA, Rosane Teresinha. A saúde do docente refletida pela ergologia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 5, 2018, Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://sepeq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/33079722000/11>.

FRANCO, M. C.; TREIN, E. O percurso teórico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

FRANZOI, N. L.; FISCHER, M. C. B. Saberes do Trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8617>. Acesso em: 22 jul. 2015.

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

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRES, Amanda Caroline Soares. A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, 1992.

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju, Sergipe. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação. Anais... Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. V. 1. p. 1-15. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: dilemas na educação do trabalhador. In: _____. (Org.). Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. Salvador: Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, 2008. Disponível em: http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215640_CONCEP%C3%87%C3%95ES%20E%20MUDAN%C3%87AS%20NO%20MUNDO%20DO%20TRABALHO%20E%20O%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf.

FURTADO, Eliana Anjos; FISCHER, Maria Clara Bueno. Método da escavação em terapia ocupacional: um dispositivo dinâmico a três polos? *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 175-199, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/09.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

_____. Qualidade na Educação: Uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais: In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; _____. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNT, 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, mai./jun. 1995.

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. *Educação & Linguagem*, v. 15, n. 26, p. 95-117, jul.-dez. 2012.

GOMES, Suzana dos Santos. Tessitura de avaliação formativa: um estudo de práticas docentes em construções. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, jul.-dez. 2003.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. *Introdução à filosofia da práxis*. 29. ed. Lisboa: Antídoto, 1978b.

_____. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HAGUETTE, T. M. F. Metodologias Qualitativas na Sociologia. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Medologias_Qualitativas.pdf. Acesso em: 29 nov. 2017.

HAMRAOUI, Éric. Trabalho vivo, subjetividade e cooperação: aspectos filosóficos e institucionais. Cad. Psicol. Soc. Trab., São Paulo, v. 17, n. spe. 1, p. 43-54, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/80631>. Acesso em: 06 jan. 2019.

HOFFMANN, Dianete Maria Ragazzan; SZYMANSK, Maria Lídia Sica. Dualidade de concepções nas práticas avaliativas: classificatória e contínua. 2016. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_dianete_maria_ragazzan_hoffmann.pdf.

IULIANELLI, J. A. Formação de professores como objeto de estudo da política educacional: contribuições da democracia deliberativa para uma análise da meta 15 do PNE 2014-2024. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 135-148, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v8i14.137>. Acesso em: 29 nov. 2017.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KONDER, L. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAEMER, Maria Elisabeth. Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. Avaliação: revista da rede de avaliação institucional da educação superior, Campinas, v. 10, n. 2, p. 137-147, jun. 2005.

LAUDARES, João Bosco. As relações de trabalho numa sociedade capitalista: a sociedade tecnizada e capitalista. Revista Tecnologia e Sociedade, Curitiba, n. 2, p. 99-107, 1º semestre de 2006.

LAZARINI, R. O conhecimento intelectual humano segundo Tomás de Aquino. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR, 4: ESTÉTICA, 2012, São Carlos. Anais... São Carlos, 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo (Org.). Educação Integral e Integrada. Módulo III - Educação Integral e Integrada: Reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMA – Faculdade de Educação, 2010.

LESSA, Sergio. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, Edna; LEMOS, Luciano Accioly Moreira; JIMENEZ, Susana (Org.). Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. O revolucionário e o estudo: por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LIBÂNEO, C. J. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

LIBÂNEO, C. J.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano 20, n. 68, 1999.

LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. Saberes e Trabalho Docente: políticas de reconhecimento de saberes docentes no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO RELAÇÕES DE TRABALHO EDUCAÇÃO E IDENTIDADE, 6, 2016, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2016.

_____.; _____. Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, e177334, 2018. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wpcontent/uploads/2018/03/1982-6621-edur-34-e177334.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LIMA, Natália Valadares; PETRUS, Ângela Márcia Ferreira; CUNHA, Daisy Moreira. A produção de Saberes no Trabalho: qual o valor dos saberes investidos? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 321-334, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1845>. Acesso em: 12 mar. 2018.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál.*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação Emancipatória. *Química Nova na Escola*, n. 12, p. 30-33, nov. 2000. Disponível em: <http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

LOMBARDI, Carlos. Educação e ensino em Marx e Engels. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581/7005>. Acesso em: 13 fev. 2019.

_____. A experiência na concepção materialista dialética da história. In: MAGALHÃES, Lívia Diana R.; TIRIBA, Lia (Org.). *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, v. 4, p. 1-18, 1978.

_____. História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. Prefácio. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.). Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Experiência, memória, aprendizagem social e política. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Org.). Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-0200443.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

MARTIN, Pura Lúcia Oliver. Tendência atual do processo didático. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife. Anais... XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife, 2006. V. 1. p. 1-12.

MARTINS, Egídio; SILVA, Valdiléia Carvalho da. A práxis política como atividade formativa dos pescadores da colônia Z-16 no município de Cametá, Pará. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís, MA. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. GT Trabalho e educação. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT09_376.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. Formação de profissionais do magistério. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. (Consultoria Legislativa).

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. V. 1.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. Glosas Críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma Social" de um prussiano. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa e Ômega, 1977. V. 3.

_____.; _____. A ideologia Alemã. Edição digital. [S.l.]: eBooksBrasil.com, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>>.

_____.; _____. A Ideologia Alemã. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 44, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2040>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. Tradução de Simone Rezende da Silva. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007.

MEDRADO, Jackelyne de Souza. Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MELO, Elda Silva do Nascimento. Representação social do professor sobre avaliação: notas para uma discussão. In: GOMES, Maria Carmozi de Souza (Org.). Tecendo saberes e compartilhando experiências sobre avaliação. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J. M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. Com textos metodológicos de Pierre BOURDIEU, Liliane KANDEL, Guy MICHELAT, Jacques MAÎTRE, Raniero PANZIERI e Dario LANZARDO. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

MILANEZIL, M. H.; SANTOS, A. Ensino Integrado na perspectiva da educação para o trabalho e para a vida. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

MILLER, Stella. O trabalho epilingüístico na produção textual escrita. In: REUNIÃO DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas, MG. GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/stelamiller.rtf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. Pragmatismo: uma filosofia da ação. Redescrições, v. 3, n. 1, 2011.

NEIVA, L. F. O. Os processos indenitários e de formação de saberes na política nacional de formação de professores da educação básica do IFPI – Floriano. Form@re, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-91, 2014.

NETA, Olímpia Cabral. Avaliação da aprendizagem: significados e desafios. In: GOMES, Maria Carmozi de Souza (Org.). Tecendo saberes e compartilhando experiências sobre avaliação. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

NETO, Paulo José; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Cotidiano, conhecimento e crítica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEZ, E. A formação continuada de professores no espaço escolar: algumas proposições. *Faz Ciência*, v. 6, n. 1, p. 67-83, 2004. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7446/5514>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

NIDELCOFF, M. T. Uma escola para o povo. São Paulo: Cortez, 1975.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano 22, n. 74, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A Reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educ. Soc*, Campinas vol. 25, n. 89 p. 1127- 1144, Set./Dez. 2004.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Maria Clarice Rodrigues de; FRANZOI, Naira Lisboa. Educação profissional, trabalho e produção de saberes. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 315-337, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>.

PAIXÃO, Bruno Gonçalves da. Marx: crítica à dimensão política. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Filosofia, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, PR, 2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão. Curitiba: SEED, 1986.

PASSOS, Giani Marques dos. Contexto pedagógico para a prática da avaliação. 2001

PEGORETTI, Michele Sagrillo. Definição de um indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da zona rural às escolas da zona urbana. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

PESTANA, Simone Freire Paz. Afinal, o que é Educação Integral? Revista Contemporânea de Educação, v. 9, n. 17, janeiro/junho 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba, 2009. p. 2232-2243. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2885_1276.pdf>. Acesso em: 7 set. 2017.

PIRES, Osmarina Oliveira da Silva; PIRES, Luiz Gonzaga. Funções da avaliação: pressupostos e recomendações para uma avaliação formativa. 2002. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10_8_200_2.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão popular, 2000.

_____. _____. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. _____. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PIZO, Carlos Antônio; MENEGON, Nilton Luiz. Análise ergonômica do trabalho e o reconhecimento científico do conhecimento gerado. Produção, Maringá, PR, v. 20, n. 4, p. 657-668, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. Anais... Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/33.%20A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20da%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20escola%20b%C3%A1sica.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

POLITZER, Georges et al. Princípios Fundamentais de Filosofia. São Paulo: Hemus, 1970.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 215-253.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAIMUNDA BARROS (Escola Municipal de Ensino Fundamental). Plano de Trabalho da Escola: A pérola que tivemos, temos e queremos preservar. Cametá, PA, 2017.

RAMOS, Jeannette F. P.; CHAVES, Samara Almeida; MAIA, José Gilberto Biserra. Trabalho docente alienado. In: EPENN – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007, Maceió. GT 9: Trabalho e Educação. Anais... Maceió, 2007, v. XVIII. Disponível em: <http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/03/TrabalhoDocente-Alienado.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. Natal, RN: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2008.

_____. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: Contribuições TeóricoMetodológicas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 105-125, 2014.

RAMOS, Marise. Práxis e Pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.). Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

RAZZA, Bruno Montanari et al. Da organização científica à ergonomia: a contribuição de Frederick Winslow Taylor. In: SILVA, José Carlos Plácido da; PASCOARELLI, Luís Carlos (Org.). A evolução histórica da ergonomia no mundo e seus pioneiros. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RIBEIRO, Thainá Portela Rêgo. Neoliberalismo, educação e avaliação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7, 2014. Anais... Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Relato/ThainaPortelaRegoRibeiro_GT1_integral.pdf.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/488938/Vencendo+o+desafio+da+aprendizagem+nas+s%C3%A9ries+iniciais+a+experi%C3%Aancia+de+Sobral-CE/a7de6174-3f52-49feb81c-9f40372761a3?version=1.0>.

RODRIGUES, D. S. Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 – Cametá/Pará. 2012. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RODRIGUES, Ernaldina Sousa Silva. A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado. Dissertação (Mestrado) – Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marize. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Saberes docentes e os determinantes da prática social. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 11-23, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7904>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: __.; FARTES, Vera Lúcia Bueno. (Org.). Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência: uma introdução. In: ____.; _____. (Org.). Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano I, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, C. J. G. Oficina da pesquisa. [S.d.]. Disponível em: <<http://www.oficinadapesquisa.com.br/APOSTILAS/METODOL/OF.INTRODUCAO.PDF>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão Democrática da Escola e Gestão do Ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 14, n. 02, p. 171-183, ago-nov. 2012.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. Universidade, Ciência e Violência de Classe. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

_____. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Educação Contemporânea).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, educação e saúde*, v. 1, p. 131-152, mar. 2002.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. *Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas*. 2. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D.; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, apresentado na 32ª Reunião da ANPEd, realizada de 4 a 7 de outubro de 2009 em Caxambu-MG. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SCHWARTZ, Yves Raymond. Trabalho e saber. *Trabalho e Educação*, v. 12, n. 1, jan./fev. 2003. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7361>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Produzir saberes entre aderência e desaderência. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 13, n. 3, p. 264-273, set.-dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4959>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

_____. A experiência é formadora? *Educação e Realidade*, v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11030>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. Intervenção, experiência e produção de saberes. *Revista Serviço Social & Saúde*, Campinas, v. X, n. 12, dez. 2011.

_____. Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz. *Reflexão & Ação*, v. 21, n. 1, 2013.

_____. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19102>.

_____. Trabalho e ergologia II: diálogos sobre a atividade humana/ Yves Schwartz e Louis Durrive; colaboração de Nathalie Clar, (et all); tradução de Marlene Machado Zica Vianna. Belo horizonte: fabrefactum, 396p. serie: trabalho e sociedade). 2015.

_____. Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares. *ReVEL*, edição especial n. 11, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/2e5e27e69e52df1113fd2b52d2d99f39.pdf>.

_____. Prefácio. In: DI RUZZA, Renato; LACOMBLEZ, Marianne; SANTOS, Marta. *Ergologia, trabalho, desenvolvimentos*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2018. (Trabalho e Sociedade).

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

SILVA, Quelli Cristina; ZANELLA, José Luiz. O estado educador e as avaliações externas de larga escala da educação básica no Brasil – o IDEB: apontamentos para a pesquisa sobre a produção do consenso nos educadores das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR. In: *JORNADA DO HISTEDBR*, 9, 2013, Cascavel. *A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Anais... Cascavel: Unioeste, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposi_o_2_87_quellipro@yahoo.com.br.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Projeto Educacional da Nova Direita e a Retórica da Qualidade Total. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNT, 1996. p. 167-188.

SILVA, V. C. *Política de Formação Continuada Docente: as experiências da Secretaria Municipal de Educação em Cametá/PA no período de 2001 a 2010*. 2010. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2010.

SOUSA, Jose Barra de; SANTOS, Raimunda do Socorro Pinto dos; CORRÊA, Rosa Maria Lopes. *Ensino Noturno: dificuldades e desafios – um estudo a partir da experiência da escola São João Batista*. 2002. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TAMER, Vitor. Chão cametaense. Cametá, PA: Edição do autor, 1987.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000. Disponível em:

http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em: 29 nov. 2017.

THIOLLENT, Michel J. M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. Com textos metodológicos de Pierre BOURDIEU, Liliane KANDEL, Guy MICHELAT, Jacques MAÎTRE, Raniero PANZIERI e Dario LANZARDO. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

THOMPSON, E. P. Senhores e caçadores: a origem da lei negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. V. 1.

_____. A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. V. 2.

_____. A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c. V. 3.

_____. Os românticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TONET, Ivo. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

_____. Educação e formação humana. Ideação, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>. Acesso em: 11 nov. 2017.

_____. A propósito de Glosas Críticas. In: MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social" de um prussiano. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Sobre o Socialismo. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

_____. Educação contra o capital. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

_____. Qual política social para qual emancipação? Revista Ser Social, v. 17, n. 37, p. 279295, 2015.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Compreensão e práxis pedagógica: experiências e atualizações. COLÓQUIO NACIONAL E I COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 8, 2009, Vitória da Conquista, BA: As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares. Anais..., Vitória da Conquista, 2009.

_____. Cotidiano e ensino de história: experiências em estágio. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. (Org.). Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e Educação: O Método Ergológico. Revista HISTEDBR Online, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf. Acesso em: 19 mar. 2017.

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/PARFOR: Campus Tocantins. Cametá, PA: 2014.

UNESCO. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

VALENTE, Luís de Nazaré Viana. A formação de professores de português em serviço: repercussões e elementos contraditórios. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. Educação Unisinos, v. 10, n. 2, p. 123-129, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6051>. Acesso em: 22 jun. 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina; TIRIBA, Lia. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 14, n. 55, p. 54-72, mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461>.

VERÍSSIMO, Mariana. Elementos para construção da noção de saber. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 295-313, mai.-ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/9444/6738/>. Acesso em 20 ago. 2018.

VIEIRA, Gláucia Aparecida; ZAIDAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. Paidéia, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 33-54, jan./jun. 2013.

Disponível em: <http://fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/2375/1431>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; SANTOS, Eloísa Helena. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 83-100, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7119>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

VIGOTSTKI, L. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villa lobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1984. p. 103-117.

VIZZOTO, Luciana; ANTUNES, Jéssica. A necessária batalha dos professores contra a direita e o capitalismo. Dossiê Dia dos professores. *Esquerda Diário*, 15 out. 2017. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/A-necessaria-batalha-dos-professores-contr-a-direita-eo-capitalismo>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

WACHOWICZ, LÍlian Anna. A dialética da avaliação da aprendizagem na Pedagogia Diferenciada. In: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (Org.). *O que há de novo na Educação Superior*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2000. V. 1, p. 95-131.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ZAIDAN, S. Saberes experienciais e saberes pedagógicos – um estudo. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 85-94, 2003.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a05v33n2.pdf>>.

ZORZI, Fernanda; FRANZOI, Naira Lisboa. Saberes do trabalho e do trabalhador: reflexões no contexto do PROEJA. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 115-127, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8693>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

ZUCCOLOTTO, Vinícius Rodrigues. O culturalismo de Freyre versus a persistência dos determinismos de “raça” e “clima” na formação social brasileira: uma reflexão a partir de ‘Casa Grande & Senzala’. *Simbiótica*, Vitória, v. ún., n. 02, dez. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Belém, 15 de fevereiro de 2018.

Senhor (a), Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Delclecio Filgueira da Costa

Por meio desta apresentamos a pós-graduanda Valdiléia Carvalho da Silva, Mestranda em Currículo e Gestão da Educação Básica, matriculada nesta instituição de ensino sob o nº 201774670016, que está realizando a pesquisa intitulada *“Trabalho, Formação e Produção de Saberes Investidos/Desinvestidos: A avaliação no Trabalho Docente de Egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA-Cametá, PA”*. **O objetivo do estudo é analisar se os saberes desinvestidos sobre avaliação ministrado no Curso de Pedagogia do PARFOR têm-se relacionado com os saberes investidos em avaliação elaborada pelos professores egressos da educação básica na perspectiva de uma educação emancipatória.**

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados (observação participante e entrevista com professores) em sala de aula em que professores formados pelo PARFOR estejam em exercício de sua profissão, devendo a mestranda discente permanecer por três meses no processo em questão.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, **preservando o sigilo quanto à identidade do pessoal envolvido e da instituição**, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração e nos colocamos à disposição para, em caso de dúvida, prestar outros esclarecimentos pelo telefone: (91) 98819-8905 ou pelo e-mail: ppebufpa@gmail.com.

Atenciosamente,

.....
Prof. Dr.

Professor (a) orientador(a)

.....
Prof.^a Dr.^a Ney Cristina M. de Oliveira

Coord. do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA

Portaria nº 4309/2017-GR

APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Belém, 15 de fevereiro de 2018.

Senhor (a), Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Raimunda Barros e Maria de Nazaré Peres

Por meio desta apresentamos a pós-graduanda Valdiléia Carvalho da Silva, Mestranda em Currículo e Gestão da Educação Básica, matriculado(a) nesta instituição de ensino sob o n 201774670016, que está realizando a pesquisa intitulada “Análises da formação e saberes investidos/desinvestidos do professor egresso do Curso de Pedagogia PARFOR UFPA-Cametá, PA”. **O objetivo do estudo é** analisar a integração dos saberes desinvestidos na dimensão avaliação ocorrido nos processos formativos com os saberes investidos que os alunos egressos do Curso de Pedagogia PARFOR UFPA-Cametá constroem em situação histórica.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados (observação participante e entrevista com professores) em sala de aula em que professores formados pelo PARFOR estejam em exercício de sua profissão, devendo a mestranda discente permanecer por três meses no processo em questão.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, **preservando o sigilo quanto à identidade do pessoal envolvido e da instituição**, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração e nos colocamos à disposição para, em caso de dúvida, prestar outros esclarecimentos pelo telefone: (91) 98819-8905 ou pelo e-mail: ppebufpa@gmail.com.

Atenciosamente,

.....
Prof. Dr.

Professor (a) orientador(a)

.....
Profa. Dra. Ney Cristina M. de Oliveira

Coord. do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA

Portaria n^a 4309/2017-GR

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador do RG nº _____, CPF _____, aceito participar da pesquisa intitulada “.....” **desenvolvida pelo(a) acadêmico(a)/pesquisador(a)** _____, e permito que obtenha _____ (fotografia/filmagem/gravação) de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens escaneações de documentos e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob a guarda do mesmo.

Local da pesquisa, de de 201.....

Nome completo do pesquisado

Acadêmico/Pesquisador: _____

Professor Orientador: _____

**APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES EGRESSOS DO
PARFOR/UFPA PEDAGOGIA CAMETÁ, PA)**

1. Formação/titulação.
2. Instituição ou órgão de lotação.
3. Tempo de experiência no programa de formação.
4. Tempo de experiência no exercício da profissão na escola básica municipal.

**APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (PROFESSORES EGRESSOS DO
PARFOR/UFGA PEDAGOGIA CAMETÁ, PA)**

EIXOS TEMÁTICOS

Relate sua experiência profissional e acadêmica, articulando suas análises com processo formativo no PARFOR em relação com a dimensão da avaliação.

Fale de sua experiência na educação básica como docente egresso do PARFOR em relação às atividades desenvolvidas para saber o avanço de ensino e aprendizagem dos seus alunos no contexto de suas aulas.

Como você vai sabendo que seus discentes estão aprendendo?

Como era seu trabalho em sala antes de fazer pedagogia pelo PARFOR? E depois dele?

O que você pensa para seus alunos no futuro?

Para que sociedade você forma os seus alunos?

ANEXOS

Presidência da República
Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, caput e § 1o, ambos da Constituição, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei no 8.405 de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica. Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política

Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI – o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII – a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; VIII – a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; IX – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI – a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

- III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI – ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I – o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo

Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II – um representante do Ministério da Educação;

III – dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME; IV – o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação

Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI – um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII – um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII – um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no § 1º.

§ 3º A falta da adesão a que refere o § 2º não impede o funcionamento dos fóruns.

§ 4º Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.

§ 5º Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

§ 6º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica. § 7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

- I – diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;
- II – definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e
- III – atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

- I – os cursos de formação inicial;
- II – os cursos e atividades de formação continuada;
- III – a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e
- IV – outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

- I – pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e
- II – por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I – concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

II – apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I – a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II – a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. § 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

- I – projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;
- II – projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;
- III – oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:
 - a) graduados não licenciados;
 - b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
 - c) de nível médio, na modalidade Normal;
- IV – projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;
- V – pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;
- VI – programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e
- VII – programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.1.2009.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO N. 4.477, DE 22 DE JANEIRO DE 2014

Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o PARFOR, de interesse do Campus Universitário de Cametá.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão da Colenda Câmara de Ensino de Graduação e do Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão realizada em 22.1.2013, e em conformidade com os documentos procedentes do Campus Universitário de Cametá, promulga a seguinte

R E S O L U Ç Ã O: Art. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, de interesse do Campus Universitário de Cametá da Universidade Federal do Pará, de acordo com o Anexo (páginas 2 – 17), que é parte integrante e inseparável da presente Resolução. Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 22 de janeiro de 2014. CARLOS EDÍLSON DE ALMEIDA MANESCHY Reitor Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão