

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

**Publicação Anual da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**



A revista aceita contribuições inéditas de estudos, resenhas e outras, dentro de sua especialidade.

Não se devolverão os originais enviados, mesmo que não sejam utilizados.

Os autores serão informados sobre a publicação, ou não, de seus artigos e comentários.

Vide normas para apresentação de originais no verso da contracapa.

ACEITA-SE PERMUTA
WE ASK FOR EXCHANGE

SUMÁRIO

EDITORIAL

ARTIGOS

- Saberes e Práticas de Ensino de História: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do Ensino Fundamental 7
Michele Cristina Moura - Selva Guimarães Fonseca
- A Matemática no Ensino Fundamental – o que falam e o que praticam os professores 27
Guilherme Saramago de Oliveira - Silvana Malusá
- Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental 43
Kássia Arrais dos Santos - Graça Aparecida Cicillini
- Reflexões sobre a Temática da Inconfidência Mineira nos Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries 69
Edeílson Matias de Azevedo - Christina da Silva Roquete Lopreato
- A Pesquisa e o Ensino em Geografia: o exercício da dúvida em tempos de perplexidade 85
Mara Rúbia Alves Marques
- O Lugar da Educação Infantil nas Políticas Públicas Nacionais 95
Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo - Damaris Naim Marquez
- Museu Municipal de Uberlândia: Educação, Memória e Poder 107
Hélio Miranda de Oliveira - Renata Rastrello e Silva - Geovana Ferreira Melo
- O Proformação e a Formação Continuada como Processo de Ressignificação da Prática Pedagógica 119
Maria Irene Miranda
-

Pelas Tramas do Desejo: o sujeito e o aprender no cotidiano escolar	137
<i>Gláucia Costa Abdala Diniz - Damáris Naim Marquez</i>	
O Papel da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na Formação do Pedagogo: algumas reflexões	151
<i>Lázara Cristina da Silva</i>	
A Formação do Professor: um olhar sob a ótica Reichiana	165
<i>Maria Veranilda Soares Mota</i>	
Os Propósitos da Avaliação Desenvolvida na Educação Infantil	173
<i>Leonice Matilde Richter - Maria Veranilda Soares Mota Olenir Maria Mendes</i>	
O Encanto da Leitura e da Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	189
<i>Fernanda Duarte Araújo - Lázara Cristina Silva</i>	

RESENHA

CHARLOT, Bernard. Da relação sobre o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000	203
<i>Vera Cruz de Oliveira Moraes</i>	

EDITORIAL

Apresentamos o décimo primeiro volume do periódico **Ensino em Re - Vista**.

Nesta publicação, divulgamos artigos originais sobre a formação inicial e continuada de professores; a prática pedagógica de docentes nas diferentes áreas do conhecimento, tais como Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, bem como artigos relacionados aos recursos e espaços didáticos. Dos catorze trabalhos, doze são artigos voltados para questões de formação docente e ensino e aprendizagem na Educação Básica. Ainda, neste número, temos um relato de experiência sobre leitura e escrita e uma resenha crítica a respeito de saberes docentes.

Com os temas ora apresentados, que interessam tanto a profissionais da Educação quanto a estudantes universitários, pensamos trazer contribuições significativas para os diferentes níveis da Educação.

Graça Aparecida Cicillini
Damaris Naim Marquez



Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

**SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA:
A IMPLEMENTAÇÃO DOS PCNs NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Michele Cristina Moura¹
Selva Guimarães Fonseca²

RESUMO: O artigo que ora apresentamos analisa um dos elementos norteadores da vida escolar na atualidade. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História (PCNs) –, 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação em 1996, com o propósito maior de apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, que legitimam o projeto de educação para a cidadania. O documento curricular ultrapassa o campo técnico e metodológico, não se constitui, portanto, um meio neutro de transmissão de conhecimentos, mas sim, um mecanismo de constituição de identidades individuais e sociais atravessadas por relações de poder. Neste sentido, pretendemos ir além das intencionalidades explícitas neste documento e discutir o significado da proposta, seus limites, avanços e possibilidades. Apresentamos os resultados de uma pesquisa de campo realizada em diferentes realidades escolares, buscando assim, diagnosticar como este currículo está sendo implementado, os saberes históricos que estão sendo difundidos e incorporados às práticas dos professores(as) e os significados que os sujeitos das realidades escolares de Uberlândia atribuem ao texto do PCN – História.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Ensino de História, Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN)

ABSTRACT: This article presents the analysis of one of the leading elements of school life nowadays. This element is the National Curricular Parameters (NPC), in elementary education that was elaborated by the Department of Education in 1996, with the major aim of supporting the

¹Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, michelemoura_1@hotmail.com

²Profª Dra da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, selva@ufu.br

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

educational systems in order to improve pedagogical purposes of quality which legitimates the educational project citizenship. We believe that the curricular document exceeds the methodological and technical field. So, doesn't consist of a neutral way of knowledge transmission but an essential constitutional mechanism of individual and social identities crossed by power relation. In this way we intend to go beyond the explicit intentions of the document, and discuss the meaning of its purpose, its possibilities. We present the results of the field research accomplished with different school realities, trying to diagnose how this curriculum is being implemented, historical knowledge that are being spreaded in incorporated by teachers' practice and the meanings the subjects of school realities in Uberlândia are given to the text: NCP – History.

KEY WORDS: Curriculum, History Education, National Curricular Parameters (NCP).

INTRODUÇÃO

A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (Maria Isabel E. Bujes, 2002, p.14).

Este artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2001 e 2002, financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), na Universidade Federal de Uberlândia.

Trata-se de um estudo integrado ao projeto de pesquisa *Saberes históricos e geográficos escolares: representações e práticas pedagógicas*, veiculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saberes e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Tomamos como ponto de partida algumas questões que se configuraram em eixos norteadores para o pleno desenvolvimento desta pesquisa. Ressaltamos que elas constituíram o problema central desta investigação e podem ser assim apresentadas: quais as intencionalidades

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

implícitas e explícitas dos Parâmetros Curriculares Nacionais? Quais os saberes históricos difundidos e incorporados às práticas dos(as) professores(as) atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Como esse documento curricular está sendo implementado em diferentes realidades educacionais de Uberlândia – MG?

Incorporamos os pressupostos metodológicos que configuram a pesquisa qualitativa, compartilhando, assim, da concepção construída por Laville e Dionne (1999). Conforme os autores:

em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem..., e igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência (p.3).

Ainda nas palavras do Laville e Dionne, *quando se trata do real humano..., tentemos conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores, mesmo se dificilmente quantificáveis; deixemos falar o real a seu modo e o escutemos* (Idem, p.43).

Nessa perspectiva, a metodologia adotada fundamentou-se nos pressupostos teóricos estabelecidos pela pesquisa qualitativa, utilizando-se de diferentes delineamentos de acordo com as questões e objetivos apresentados anteriormente. Pesquisamos amplo acervo de fontes bibliográficas, analisamos o PCN de História – séries iniciais do Ensino Fundamental – e a proposta curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação em 1998, e realizamos entrevistas orais temáticas com três professoras, atuantes nas seguintes escolas: 1) Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano; 2) Escola Estadual Enéas Oliveira Guimarães; 3) Colégio Marista Champagnat. O critério mais relevante na escolha dessas escolas foi o seu caráter institucional, ou seja, optamos por escolas pertencentes a diferentes sistemas educacionais.

A utilização da fonte oral nas pesquisas em educação representa uma oportunidade de abordar qualitativamente os problemas educacionais, a partir das vozes dos próprios sujeitos. No caso desta investigação, o processo de registro das vozes dos professores é de extrema necessidade, pois as fontes escritas, em geral, priorizam os registros institucionais, as diretrizes oficiais. A evidência oral pode ajudar a expor os silêncios, as lacunas e as deficiências da documentação escrita. As fontes orais representam uma possibilidade real de troca de experiências, de diálogo,

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

de registro, preservação e crítica da prática docente. Constitui, assim, mais que um procedimento técnico de pesquisa, um espaço e um tempo formativo. Pesquisador e colaborador aprendem no tecido vivo da troca de experiências.

Acreditamos que este estudo seja de grande relevância, uma vez que analisar o Currículo Nacional, seus objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas, permite-nos desvelar os fins sociais e culturais que o permeiam e lhe dão forma. Desse modo, podemos compreender as práticas educativas criadas e recriadas a partir de sua implementação. Implementação que, por sua vez, acarreta de forma direta e/ou indireta a corporificação dos conteúdos históricos presente em seu texto. Portanto, sem perder de vista a relevância do currículo como projeto sociocultural, descobrir os valores que o orientam e as opções implícitas e explícitas presentes nele permitiu-nos esclarecer o campo em que se desenvolve, condicionado por diversos tipos de práticas.

Pensando didaticamente, dividimos este artigo em três partes que se relacionam e se complementam. Na primeira parte, analisamos a origem histórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais e buscamos dialogar com o ensino História, mostrando sua relevância para a formação do sujeito sócio – histórico. Essa primeira parte conta, ainda, com a apresentação do roteiro utilizado nas entrevistas. Em seguida, expomos os resultados obtidos e, por último, temos as conclusões finais e bibliografia.

PARÂMETROS CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA

O discurso educacional brasileiro, principalmente nos últimos anos, tem enfatizado a necessidade do compromisso da escola com a construção da cidadania. Nessa perspectiva, há uma demanda por práticas educativas voltadas para a formação de cidadãos capazes de se assumirem como sujeitos sociais e históricos, transformadores e participativos do processo histórico da época em que vivem.

De acordo com Caimi:

Se, há algumas décadas, a educação tinha um caráter adaptativo, concebendo-se que bastava a transmissão e assimilação do conhecimento social e historicamente produzido, hoje as práticas escolares e acadêmicas precisam voltar-se para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, valorizando

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

aspectos como flexibilidade, autonomia, capacidade de questionar padrões sociais e culturais, entre outros (2001, p. 14).

Assim, neste contexto, o ensino de História assume um papel de suma importância na formação do homem, à medida que se constitui uma disciplina capaz de contribuir efetivamente com a formação integral dos alunos, possibilitando o entendimento de si e do mundo em sua multiplicidade, pluralidade e dinamismo, despertando, por fim, uma reflexão de natureza histórica. Para que essa formação seja concretizada, mais do que nunca, exige-se um professor, como agente ativo do processo educativo, dotado de saberes múltiplos³. Requer também uma concepção de História como processo, como construção histórica, um ensino centrado na relação dialética entre presente/passado, realizado por meio de um diálogo com o vivido e da incorporação das diversas linguagens e produção de conhecimentos históricos.

Dessa maneira, é recorrente, na produção historiográfica e acadêmica, a possibilidade e a necessidade de superação do ensino de História fundado no paradigma tradicional⁴, no qual a história é tratada de forma factual, linear e progressista. Nesse paradigma, os conteúdos configuram-se de maneira compartimentalizada, cristalizada, enfim, conteúdos prontos e acabados, desprovidos de historicidade.

Nunes (1996) sinaliza que a visão de história que se legitima no seio desse paradigma epistemológico é uma visão de história pretensamente neutra. Conforme a autora:

Ideologicamente, porém, nela perpassam os interesses da classe dominante, na qual só é contada a História do vencedor. Este é sempre visto como o único responsável pelos acontecimentos políticos, pela construção do progresso, da paz, da "ordem", do desenrolar da História de um povo, de uma nação (p. 87).

³ A esse respeito, indicamos a leitura do texto: Saberes docentes & formação profissional, escrito por Maurice Tardif em 2002 e publicado pela Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2002.

⁴ Termo colocado em circulação pela historiador de ciência americano Thomas Kuhn (Cf. Burke, 1992). Ainda segundo Peter Burke, dentro do paradigma tradicional, a história política ocupa um lugar central, e assim os demais tipos de histórias, como, por exemplo, a história da arte ou da ciência, são marginalizadas *no sentido de serem considerados periféricos aos interesses dos "verdadeiros" historiadores* (Idem, pp. 10 e 11).

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

Em outras palavras, nessa concepção tradicional de história, a História é vista como uma ciência especializada no estudo do passado. Temos, assim, um ensino voltado para a memorização de fatos, datas e heróis pátrios. Em última instância, trata-se de uma História acrítica, baseada em pura narrativa de acontecimentos, desconectados entre si e desvinculados da experiência social dos alunos.

De acordo com Caimi (2001):

a história nessa visão, é apresentada às crianças como espetáculo, através de comemorações cívicas dedicadas a datas e personagens tidas como significativas para a construção da história pátria: Tiradentes, d. Pedro I, princesa Isabel, entre outros. (p.114).

Dessa forma, o ensino de História tradicional não coloca em questão os conflitos e contradições sociais. Representa a história como o resultado da ação e esforço de alguns indivíduos privilegiados e providenciais. Assim, deve-se, por exemplo, a Independência do Brasil a D. Pedro I, a Abolição da Escravatura à Princesa Isabel. Cabe aqui questionar: onde estão os negros, os índios, os africanos, enfim, os homens, as mulheres e as crianças que construíram a história de nosso povo? As lutas, os embates, as resistências e os conflitos históricos vivenciados por diversos grupos étnicos que contribuíram para a formação cultural, social e econômica do Brasil têm igual valor e espaço de ação nessa visão do ensino de história tradicional? Essas são perguntas, dentre várias outras, que merecem destaque, pois acreditamos que o ato de questionar desperta reflexões sobre o ensino e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar.

Como dissemos, acreditamos que a função do ensino de História seja, em síntese, capacitar os indivíduos para procederem à leitura crítica do contexto social no qual realizam suas experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, considerando o que foi exposto, questionamos: é possível concretizar a função social que o ensino de História possui, uma vez que a maioria dos sujeitos são silenciados e marginalizados do processo histórico? Ao nosso ver, é preciso transformar as concepções e as práticas ensino desenvolvidas na escola básica, para que se possa efetivar um ensino mais democrático e igualitário, em consonância com as culturas e vivências dos alunos.

Transformar concepções e práticas de ensino requer, principalmente das políticas públicas, um investimento profundo na formação continuada de professores, com salário digno, usufruindo de estrutura de apoio ade-

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

quada, ou seja, acervo de livros, supervisão, materiais didáticos e valorização de seu trabalho docente.

No entanto, o movimento da história revela-nos que, na maioria das vezes, o poder público, visando à melhoria da qualidade do ensino fundamental no Brasil, concentra seus esforços e investimentos apenas na elaboração de novas propostas curriculares, acreditando que elas são capazes, por si só, de mudar as concepções e práticas de ensino instituídas em nossas escolas.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais são elaborados pelo Ministério da Educação em 1996, no intuito de auxiliar o professor *na execução de seu trabalho... , elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático... , atualização profissional* (PCN-HISTÓRIA, 1997, p.5).

Sabemos que os PCNs foram elaborados num contexto político internacional de propostas de nacionalização de currículos. Para uma melhor compreensão desse processo de padronização curricular, fazemos menção ao Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, que expressa claramente essas propostas que respondem à ordem política neoliberal conservadora. Vejamos o que determina a LDB:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (p. 36).

Para o Governo Federal, o discurso em prol da nacionalização de currículos é justificado com base na necessidade de possibilitar a todos o acesso aos conhecimentos universais, e por meio dos temas transversais, o acesso às alteridades culturais, geográficas e políticas locais. Constitui-se, portanto, um avanço democrático, à medida que brasileiros em idade escolar de todos os lugares do país passaram a usufruir de um referencial comum de conhecimentos. Ao nosso ver, o que é comum a todos, ou seja, o referencial universal para o ensino fundamental, deve se expressar também no acesso ao desenvolvimento de capacidades que assegurem uma formação digna para todo cidadão brasileiro.

Moreira (1996), no momento da produção e discussão dos PCNs, analisava questões relevantes em relação à implantação de um Currículo Nacional. Para o autor, a implantação implicava, sobretudo, o ato de privi-

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

legiar os discursos dominantes, excluir do espaço da sala de aula, as vozes dos diversos grupos sociais oprimidos, tidos, historicamente, como não merecedores de serem ouvidos nesse espaço escolar.

O discurso oficial, que intencionava a construção de uma sociedade democrática, a produção de escolas, educadores e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos, não se afinava com o discurso pedagógico acadêmico. Neste sentido, é importante registrar a resistência dos pesquisadores ligados à ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Focalizando a crítica efetuada por Moreira, faz-se necessário enfatizar que a escola e o currículo apesar de exercerem a função reprodutivista da cultura hegemônica (valores, tendências culturais e econômicas), na qual o sistema vigente é legitimado, a escola é também um espaço de produção de saberes, valores e idéias capazes de desenvolver relações que questionem e modifiquem as desigualdades e injustiças reforçadas pelas relações de poder que perpassam o cotidiano escolar.

Fonseca (1998) elucida de forma clara o papel que o currículo ocupa nessa veiculação de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas. Segundo a autora, o currículo *como discurso age, especialmente, no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e da burocracia escolar* (p. 23).

Analisando os PCNs, constatamos que sua implementação não é “obrigatória”. Conforme o Governo Federal, o texto curricular possui um caráter *aberto e flexível*, permitindo às escolas sua adoção ou não. Se implementado, as escolas podem e devem incorporar, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, as especificidades locais, ou seja, o saber local, a cultura, os valores, crenças, representações..., efetivando, assim, um ensino contextualizado e voltado para as necessidades da comunidade atendida.

Entretanto, Apple (2000), ao discutir os processos de nacionalização curricular, alerta-nos que esse processo de nacionalização curricular tem como objetivo central o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação. Podemos afirmar, portanto, que de uma forma ou de outra, as escolas terão que desenvolver os conhecimentos selecionados e sistematizados no Currículo Nacional.

Apesar das problemáticas em torno da elaboração e intencionalidades dos PCNs, não podemos desconsiderar que eles apresentam avanços significativos, se comparados com propostas curriculares anteriores. Durante sua análise, constatamos que os conteúdos históricos são apresentados como uma leitura, e não como recuperação de uma suposta verdade do passado.

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

Além disso, o texto propõe-se o estudo das ações humanas e em seu conjunto há uma forte preocupação com a diversidade cultural, apontando para a necessidade da escola considerar os diversos grupos culturais a que pertencem seus alunos. É importante acrescentar ainda que a idéia fundamental dos Parâmetros Curriculares de História é integrar o ensino ao cotidiano do aluno, legitimando a educação para a cidadania, colocando a escola em consonância com as demandas atuais da sociedade.

Identificamos, também, algumas limitações presentes no texto curricular. Elas se expressam de forma mais visível nas sugestões temáticas e metodológicas. Dentro das sugestões temáticas, percebemos que diversos grupos étnicos são desconsiderados, como, por exemplo: os africanos e os negros.

Apesar de tais limitações, pensamos que ignorar ou desconsiderar totalmente a proposta do MEC não contribui para o debate educacional. Conhecê-lo, compreendê-lo e desvelar suas intencionalidades permitem entender que esse documento é parte de um projeto amplo de educação, fruto de políticas públicas educacionais implementadas pelos poderes federal, estadual e municipal.

Além disso, acreditamos que, conhecendo o documento, os professores podem construir, desenvolver coletivamente outras propostas de ensino, de natureza emancipadora, que possam ser utilizadas, de fato, como instrumento socializador de conhecimentos culturais produzidos pela humanidade. Dessa forma, levando em conta o saber local, as culturas e as vivências, os professores podem incorporar as vozes, os valores e a história dos grupos silenciados e marginalizados historicamente.

Vale ressaltar que considerar a proposta do MEC, mas não como proposta única, possibilita minimizar as diferenças de oportunidade, visto que cada criança ou jovem brasileiro, mesmo em locais com pouca infraestrutura e condições desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania e deles usufruir.

Sendo, portanto, o Currículo Nacional um documento fruto de uma política educacional marcadamente neoliberal conservadora, carregado de valores e pressupostos que precisam ser compreendidos, decifrados e investigados, realizamos as entrevistas com as professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de analisar os processos de implementação desse documento curricular e os significados que as professoras atribuem ao texto do PCN – História.

Antes de apresentar os resultados obtidos nas entrevistas, falaremos

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

um pouco sobre o roteiro elaborado e utilizado nesse processo de interlocução com as professoras. O roteiro, como instrumento técnico, foi organizado em dois (2) blocos, que são respectivamente: 1) dados de identificação da escola; 2) dados referentes aos PCNs.

No primeiro bloco – dados de identificação da escola – , apreendemos informações como: nome da escola; endereço; localização da escola no município (central ou periférica); zonas de localização (residencial, comercial, industrial, mista).

No segundo bloco – dados referentes aos PCNs – , as seguintes questões foram investigadas: quando e como a escola recebeu os PCNs? a instituição escolar teve alguma participação direta ou indireta na consulta (solicitação de pareceres sobre a versão preliminar dos PCNs, por parte da SEF/MEC) ou elaboração dos PCNs? houve resistência na implementação dos Parâmetros por parte dos sujeitos envolvidos com a ação pedagógica? que tipo de resistência? quanto à operacionalização, o Currículo Nacional foi analisado pelos professores? essa análise foi feita individual ou coletiva? a escola promoveu reuniões para ampliar o seu estudo/discussão? como os PCNs estão sendo apropriados, recriados e utilizados pelos educadores? com relação ao planejamento curricular, como a escola desenvolve sua proposta curricular ? como a escola está se organizando para elaborar projetos educativos, planejamentos de aula de acordo com as diretrizes contidos nos Parâmetros?

No primeiro contato com as escolas investigadas, ficou evidente a resistência de alguns professores(as) para com as pesquisas da Universidade. Observamos que as instituições constituem-se em um espaço refratário ao debate, à discussão e ao diálogo com a comunidade universitária.

Na Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano, foram necessárias quatro visitas para que a entrevista fosse realizada na sua totalidade. Esse dado, ou seja, o limitado acesso ao interior das escolas, acabou por restringir nosso objetivo de analisar, de forma mais ampla, os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de História, pois, para estudar, analisar e compreender os saberes e as práticas pedagógicas, é preciso ir além da análise do currículo oficial e das vozes dos profissionais.

Em contrapartida, o Colégio Marista Champagnat recebeu-nos com extrema gentileza, mostrando-se aberto aos nossos questionamentos e compreendendo a importância e relevância de nosso trabalho, contribuindo de forma significativa para a concretização de nosso estudo.

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

Chamamos a atenção para um dado que julgamos imprescindível que se refere à análise dos currículos de História dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental das três (3) escolas pesquisadas. É importante dizer que a denominação utilizada pelas escolas investigadas diferem-se entre si, ou seja, a Escola Municipal Stella Saraiva Peano refere-se ao Currículo como *Plano de Curso*, enquanto a Escola Estadual Enéas Oliveira Guimarães denomina-o como *Planejamento Curricular*, e, por último, o Colégio Marista Champagnat, refere-se ao Currículo como *Proposta Curricular*.

Por intermédio dos discursos dos sujeitos entrevistados, percebemos que, apesar das escolas usufruírem de uma determinada autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas, elas, em geral, reproduzem de forma mecânica os pressupostos e diretrizes estabelecidos pelos Governos Federal, Estadual e Municipal.

As escolas serão identificadas como Escola 1: Escola Municipal Stella Saraiva Peano; Escola 2: Escola Estadual Enéas Oliveira Guimarães e Escola 3: Colégio Marista Champagnat. Nesse sentido, apresentaremos a seguir os resultados obtidos nas entrevistas.

RESULTADOS

A escola 1 faz parte da rede municipal de ensino de Uberlândia - MG. Atende alunos do Ensino Fundamental, isto é, 1ª a 8ª séries. A instituição atende alunos pertencentes à “classe média – baixa” e “classe trabalhadora”, nos períodos matutino, vespertino e noturno, funcionando há vários anos em bairro da periferia da cidade.

Fomos recebidas pela Diretora e a Vice-Diretora da escola. Pedimos para agendar um encontro com as professoras das séries iniciais, no entanto, esse encontro não foi possível, pois elas “sugeriram” que seria mais adequado realizar a entrevista com os quatro supervisores da escola. Em suas palavras, os supervisores *teriam maiores informações sobre a temática pesquisada...* Dentre os todos os supervisores, apenas uma se dispôs a ser entrevistada.

De acordo com a entrevistada, os Parâmetros Curriculares foram recebidos em 1999, enviados diretamente pelo Ministério da Educação – MEC. A partir daí, a equipe pedagógica repassou os documentos para os professores e procurou orientá-los em sua utilização.

O diálogo com a supervisora evidenciou que o processo de implementação dos PCNs tem ocorrido lentamente, devido à resistência

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

dos professores diante da proposta elaborada pelo MEC. Assim, a incorporação das temáticas, dos conteúdos e das propostas metodológicas, não tem se processado como a equipe pedagógica deseja.

A instituição adota, desde 1998, a proposta curricular — Definindo Caminhos — elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, sob orientação da Coordenação Didático–Pedagógica (CDP), e, com base nessa proposta e na realidade escolar, os planejamentos de aula. Essa proposta curricular foi construída após o lançamento dos PCNs, exatamente no ano de 1998, trazendo consigo diretrizes que indicam uma renovação no campo conceitual (ressignificação dos conceitos de homem, sociedade, educação, educador e aluno) e metodológico, capaz de corresponder aos desafios colocados pelo dia-a-dia da sala de aula. Lembremos que tal proposta foi elaborada coletivamente, contando com a presença de um número significativo de professores em exercício profissional, especialistas e dirigentes da Rede Municipal de Ensino, o que possibilitou englobar as propostas construídas anteriormente em cada escola.

Para a supervisora, uma das dificuldades para trabalhar os conteúdos de História é justamente defini-los, pois *os livros didáticos trazem tudo misturado, não separam qual parte é de história e qual é a parte de Geografia*.

Ainda com relação à implementação dos Parâmetros Nacionais, apesar das resistências e dificuldades encontradas, a escola desenvolve reuniões quinzenais, sendo estas divididas por séries, desde o ano de 2001, com o propósito de socializar e discutir de uma forma mais ampla as finalidades, os objetivos e as intencionalidades do documento curricular.

Observamos que o grau de informação da supervisora, no tocante ao texto dos PCNs, era bastante limitado, mostrando um aparente desconhecimento do assunto tratado, bem como uma certa indiferença em relação ao tema. Ao nosso ver, essa postura é preocupante, pois os PCNs representam uma das mais recentes propostas pedagógicas para a educação brasileira, e mesmo que eles não sejam implementados nas salas de aula do Ensino Fundamental, mediante a prática educativa dos educadores, far-se-ão presentes nos materiais didáticos (livros, vídeos, programas de computadores, etc.) e, especialmente, no sistema nacional e estadual de avaliação.

A escola 2 pertence à rede pública estadual de ensino. A organização dos tempos e espaços, do trabalho e da prática pedagógica da instituição pesquisada, desenvolve-se por meio do sistema de ciclos. Atendendo, assim, crianças na faixa etária de 7 a 9 anos de idade (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental).

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

Situa-se na região central da cidade, funcionando nos períodos matutino e vespertino, e atende alunos oriundos dos diversos bairros, abrangendo tanto a classe média como a classe média – baixa.

Nessa escola, fomos recebidas pela supervisora. Um dado interessante, e que merece destaque, é que da mesma forma que na escola anterior, não obtivemos acesso aos professores. Apesar de expormos nossos objetivos e a importância da pesquisa acadêmica desenvolvida em parceria com as escolas públicas, a supervisora alegou que a interlocução com os professores não seria possível devido a diversos fatores, dentre eles, a carga excessiva de atividades que eles realizam.

Nessa perspectiva, a entrevista foi efetuada com a supervisora. A princípio, o diálogo foi marcado por um certo constrangimento, apreensão e insegurança diante das questões propostas. Um aspecto que devemos ressaltar é a forte resistência apresentada por parte da entrevistada. Sentimos, assim, tratar-se de um ambiente estranho à prática da pesquisa, à discussão pedagógica e curricular.

Quando abordamos o tema dos PCNs, a supervisora disse não ter lido o documento, apenas alguns resumos e comentários que tratam desse assunto. Afirmou, ainda, que *apenas um professora da escola conhece o documento como todo*.

Segundo a supervisora, cada uma das profissionais recebeu os PCNs em casa através dos Correios. Apesar disso, verificamos que permanece o desconhecimento, pois, segundo ela, não há tempo de estudo, para assim compreender o documento, sobretudo, suas intencionalidades, princípios, objetivos, conceitos, conteúdos e métodos para o ensino de História.

Nessa perspectiva, a entrevista revelou que os Parâmetros Nacionais ainda não foram implementados na escola, sendo válido destacar que a Proposta Curricular adotada por essa instituição é a do Estado de Minas Gerais. A referida proposta curricular foi elaborada em 1994, anterior à publicação dos PCNs. De 1ª a 4ª série, destacamos que, ao analisar a concepção de história, identificamos que esta não é vista como história – ciência, não possibilitando ao aluno a compreensão da realidade em sua totalidade, complexidade e dinamismo.

Em função das limitações apresentadas na entrevista (desconhecimento do tema), a supervisora se disse incapaz de responder às questões propostas. Desse modo, agradecemos e finalizamos a entrevista.

A escola 3, diferentemente das demais escolas investigadas, pertence à rede particular de ensino de Uberlândia – MG –, e, nessa perspectiva, foi possível fazer um contraponto com relação às outras instituições.

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

A instituição atende alunos predominantemente de “classe – média”, possuindo um número significativo de salas de aula e um amplo espaço físico. Oferece à comunidade os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Situa-se na região periférica da cidade.

Apesar de sermos recebidos com extrema gentileza, também não foi possível dialogar com professores, pois a Coordenadora Pedagógica alegou que, no referente a questões curriculares, ela seria a pessoa adequada para fornecer informações. Desse forma, encaminhamos a entrevista e percebemos que, por tratar-se de uma instituição religiosa, as práticas educativas expressam de maneira clara a preservação das tradições, valores e princípios. Entretanto, conforme a Coordenadora Pedagógica, a educação é orientada pela pluralidade e abertura de espaço para discussões e reformulações e inovações pedagógicas e curriculares.

No interior das discussões e reformulações curriculares mencionadas anteriormente pela entrevistada, encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, antes da sua publicação em versão preliminar, já se faziam presentes na escola, por meio de textos que abordavam o processo de sua elaboração pelo Ministério da Educação. Nessa perspectiva, quando, em 1997, o Ministério da Educação trouxe a público a versão final dos PCNs, a escola já se encontrava inserida nas discussões e se lançava no intuito de promover a revisão curricular necessária diante das novas diretrizes presentes no documento curricular.

Nesse contexto, foram realizadas reuniões coletivas com os professores, no intuito de discutir os princípios e as mudanças previstas para o ensino de História. Diante disso, as reformulações curriculares aconteceram, na busca da inovações e mudanças. Em consequência, uma nova concepção de história foi adotada, propondo, por fim, o trabalho voltado para projetos de ensino fundado na interdisciplinaridade.

A Coordenadora Pedagógica relatou que os professores, imersos nesse processo de inovações e mudanças, mostraram-se, sobretudo, abertos e flexíveis a implementação das diretrizes oficiais. Porém, apesar da abertura e flexibilidade, os professores encontraram muitas dificuldades em implementar os PCNs. As dificuldades justificam-se, de acordo com a Coordenadora Pedagógica, devido às lacunas deixadas pela formação docente. Questionada sobre essas lacunas, a entrevista relatou que elas se concentram na base teórica limitada e na visão tradicional de ensino.

Em 1997, período em que as inovações e mudanças curriculares procederam de forma mais intensa, os professores que ministravam aulas

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

nas séries iniciais possuíam, em sua grande maioria, apenas o antigo Curso Normal. Essa formação inicial gerou dificuldades para colocar em prática as diretrizes trazidas pelos PCNs. Dessa maneira, o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades previstas não foi implementado em sua totalidade.

Em suma, os dados expressaram que, embora houvesse problemas referentes à formação profissional dos docentes, esses, assim como toda a escola, possuem uma posição favorável aos PCNs, que constituem a base para a organização e desenvolvimento do processo de ensino da instituição em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo desenvolvido, foi possível perceber que a elaboração e implementação do Currículo Nacional por si só não é suficiente para mudar o quadro que principalmente a escola pública apresenta. Caracterizado pela indisciplina, formação docente precária, desinteresse pelo trabalho escolar e falta de relevância da aprendizagem para a vida social. A pesquisa revelou-nos que reverter esse quadro implica, sobretudo, compreender que as transformações curriculares devem ser acompanhadas de políticas voltadas para a formação continuada de professores, com salário digno, estrutura de apoio (acervo de livros, supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas) e a valorização do trabalho docente.

No contexto de uma sociedade multicultural e, particularmente, pensando o professor como sujeito ativo do processo educacional, refletindo sobre o que faz e fazendo escolhas sobre o que ensina ou deixa de ensinar (Cf. COUTO, 2004), concluímos que políticas educacionais isoladas não garantem uma educação voltada para o exercício da cidadania, nem tampouco uma ação pedagógica eficaz.

Ressaltamos que, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentarem limitações, visões específicas quanto às sugestões temáticas e metodológicas, não acreditamos que ignorá-lo ou desconsiderar totalmente a proposta do MEC seja uma postura adequada. Conhecê-lo, compreendê-lo e desvelar suas intencionalidades, permite-nos entender que esse documento é parte de um projeto amplo de educação, fruto de políticas públicas educacionais implementadas pelos poderes federal, estadual e municipal.

A escola encontra-se inserida no contexto de mudanças sociais,

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

políticas e históricas vivenciadas por todos nós ao longo dos tempos. Sendo assim, não pode manter-se à margem desse processo de mudanças, e, ao nosso ver, os sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar são responsáveis pela construção de propostas de ensino de qualidade que levem em consideração tais mudanças, viabilizando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sobretudo, precisamos compreender que a escola, e aqui nos referimos especialmente à escola de Ensino Fundamental, pode se constituir em um espaço de resistência, no qual professores devem envolver-se numa ação coletiva em prol da transformação e o rompimento com práticas curriculares dominantes.

Nossa investigação mostrou-se relevante, uma vez que nos fez refletir e (re)pensar sobre os papéis e os propósitos da escola e dos educadores. Levou-nos a questionar se as instituições brasileiras e, conseqüentemente, os professores estão preparados para acompanhar as mudanças históricas, sociais e culturais que vêm ocorrendo em nossa sociedade capitalista, mudanças essas que nos desafiam o tempo todo à desenvolver propostas curriculares que viabilizem aos alunos o desenvolvimento das competências requeridas socialmente e uma formação integral do ser humano.

Torna-se imprescindível, neste contexto de mudanças, que a escola leve a cabo a construção de um currículo (pressupondo uma relação de parceria com a mobilização e a adesão de toda a comunidade escolar), proporcionando aos alunos o acesso aos saberes socialmente acumulados pela humanidade, bem como, incorporando a esse currículo as experiências, vivências, necessidades, desejos e expectativas de seus educandos, de modo a prepará-los para a convivência no mundo social e para o exercício pleno da cidadania. Isto se efetiva, sobretudo, com a participação direta dos professores em debates e discussões que visem ao estudo aprofundado de documentos que interfiram direta ou indiretamente, no processo de organização do conhecimento escolar.

Nas entrevistas, percebemos que, apesar de tratarmos de diferentes segmentos de ensino (escolas municipal, estadual e privada), as realidades se aproximam muito, assim como as falas e os discursos dos professores, que expressam as lacunas em suas formações profissionais. Especialmente nas escolas públicas, a realidade revelou-nos um profundo descompasso entre as universidades e a escola básica. Nas primeiras, existe um intenso movimento de discussão e produção de conhecimentos acerca das questões curriculares, sendo que, na segunda, essas discussões e produções são incipientes e quase não visíveis.

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

Acreditamos que o debate e a produção de conhecimento em torno do campo curricular sejam de suma importância, pois esse campo não é um campo neutro de transmissão de conhecimentos desinteressados, ao contrário, o currículo é um mecanismo essencial de constituição de identidades individuais e sociais atravessadas por relações de poder⁵.

O desinteresse por conhecer e debater as propostas curriculares em circulação no meio educacional limita a possibilidade de criar novas alternativas da prática educativa e dificulta, principalmente, as oportunidades de libertação.

A análise dos currículos das instituições mostrou-nos que a prática marcante na elaboração destes restringe-se a um simples recorte e reprodução dos conteúdos instituídos e propostos pelos governos federal, estadual e municipal.

Com relação à concepção de história que perpassa o texto do PCN-História, 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, percebemos que os conteúdos históricos são apresentados como uma leitura e não como recuperação de uma suposta verdade do passado. Propõe o estudo das ações humanas e, em seu conjunto, há uma forte preocupação com a diversidade cultural, apontando para a necessidade de a escola considerar os diversos grupos culturais a que pertencem seus alunos.

Partilhamos, aqui, a concepção de História como construção discursiva, pois não se trata de indagar sobre a interpretação histórica *mais verdadeira*, mas interrogar acerca do que sucede com diferentes leituras do presente/passado, quais estratégias e questões definem e moldam seus objetos de estudo e as implicações desses olhares. Assim, cabe-nos questionar: de que forma essas questões afetam a compreensão que os alunos têm da história que está sendo construída no espaço escolar?

Sabemos que o ensino de História recorrente em nossas escolas, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, repetição e monólogo do professor, um espaço propício para a idéia de saber pronto, acabado, em que resta apenas transmitir. Os PCNs propõem que a disciplina *história pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos, como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania* (PCNs – HISTÓRIA, 1997, p. 30). A esse respeito, pensamos que os PCNs avançam e proporcionam meios

⁴ Ver: MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

de reverter práticas de ensino de História recorrentes em nossas escolas.

Por fim, reconhecemos que a nossa investigação tornou possível a explicitação de alguns limites, avanços e possibilidades apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo, como exercício de pensamento, propusemo-nos a interrogar não só acerca das questões curriculares, mas sobre o papel dos professores e da escola.

À guisa de conclusão, destacamos a necessidade de os professores envolverem-se de forma mais ativa com as questões curriculares, para que possamos compreender as formas particulares de conhecimento que os currículos contemplam e as relações de poder que os sustentam. Sabemos que nossa pesquisa traçou passos que poderão ser ampliados e desejamos, ainda, que ela venha a contribuir para o (re)pensar da educação no Brasil, pois a mudança na qualidade do ensino é responsabilidade de todos nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOM MEIHY, J. C. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB (Lei 9.394/96). Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BURKE, P. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.
- COUTO, R. C. **Formação de professores/as de História e multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores/as**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2004.
- FONSECA, S. G. A nova LDB e o ensino de História. **Presença Pedagógica**

Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental

Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca

ca, v.4 (20): 19-25, mar./abr. 1998.

LAVILLE, C., DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda: 1999.

MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. In: **Educação e Realidade**, v.21.n.1. Currículo e Política de Identidade. Jan./jun.1996.

NUNES, S. do C. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas: Papirus, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



**A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
o que falam e o que praticam os professores**

Guilherme Saramago de Oliveira¹
Silvana Malusá²

RESUMO: Preocupado com as concepções pedagógicas utilizadas na metodologia da Matemática no Ensino Fundamental, o presente trabalho apresenta os pontos de congruência e/ou conflito percebidos por meio das falas e práticas de 20 professores da Rede Pública de Ensino na cidade de Uberlândia/MG.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia da Matemática ; Ensino Fundamental Prática Docente na Matemática

ABSTRACT: Worried about the used pedagogical conceptions used in the mathematics' methodology in the basic school, this research presents the congruence and/or conflict points perceived through the speech and practice of 20 teachers in the Public Education in Uberlândia/MG city.

KEY WORDS: Mathematics' methodology ; Basic Education ; Docent Practice in Mathematics

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os pontos de congruência e/ou conflito identificados nas concepções de Ensino da Matemática, apresentadas verbalmente e manifestadas na prática pedagógica de um grupo composto por 20 profissionais, com formação inicial diferenciada, sendo dez formados em nível Médio, Curso Normal e dez formados em nível superior, Curso de Pedagogia com habilitação para a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que atuam de 1^a a 4^a

¹Prof. Ms. da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

² Prof^a. Dra. da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia - malusa@faced.ufu.br

série nas escolas mantidas pelo Poder Público na cidade de Uberlândia/MG.

As questões fundamentais que nortearam este trabalho foram três: 1) haverá diferenças nas concepções de Ensino da Matemática entre os professores de 1ª a 4ª série formados em nível médio e os formados em nível superior?" 2) a prática docente dos professores de 1ª a 4ª série que lecionam Matemática se diferencia conforme sua formação? 3) o discurso realizado pelos professores de 1ª a 4ª série efetiva-se na sua prática de sala de aula, ao ensinar os conteúdos de Matemática?

Para a realização da pesquisa, dois instrumentos foram utilizados na coleta de dados: a entrevista e a observação direta de aulas. Com o uso desses instrumentos, buscou-se verificar as diferenças entre aquilo que o professor diz em relação ao ensino da Matemática e aquilo que ele faz em sala de aula com os alunos, ou seja, confrontar as concepções sobre o ensino da Matemática explicitadas no discurso oral do sujeito, captadas na entrevista, com aquelas que aparecem em sua prática, no seu dia-a-dia, trabalhando com os conteúdos da Matemática nas séries iniciais.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

Para melhor compreensão e análise dos dados coletados, visando identificar os pontos de congruência e/ou conflito nas concepções apresentadas nas falas e práticas dos professores que lecionam Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, objeto deste trabalho, utilizaram-se como referência algumas das diferentes tendências pedagógicas do Ensino de Matemática estudadas por Fiorentini (1995), sendo elas: Formalista Clássica, Empírico – Ativista, Formalista Moderna, Tecnicista, Construtivista e Sócioetnoculturalista.

A Tendência *Formalista Clássica* apresenta uma prática pedagógica extremamente centrada na pessoa do professor, a quem compete transmitir o saber elaborado, geralmente, por meio de aulas expositivas, com apoio da lousa. É priorizada a memorização dos conteúdos e a reprodução de modelos pelo aluno, cuja aprendizagem é considerada passiva.

Ao aluno compete assimilar o conteúdo recebido do professor e apresentar essa assimilação em avaliações, sendo elas estáticas e do momento. Trata-se de um ensino que se preocupa mais com a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo.

A Tendência *Empírico – Ativista* caracteriza-se pela crença de que o conhecimento provém de fontes externas, sendo adquirido pelo ser humano através dos sentidos. O professor não é o sujeito mais importante do ensino, possuindo a função de “orientador ou facilitador da aprendizagem”. Os métodos de ensino enfatizam o desenvolvimento de atividades pedagógicas em pequenos grupos, utilizando materiais didáticos variados com o intuito de permitir ao aluno o contato visual e tátil. Essa tendência relaciona-se com a teoria de aprendizagem surgida nos Estados Unidos, no início do século XX, denominada de associacionismo, pela qual a criança aprende a partir da associação que se faz, via sentidos, entre o objeto e o símbolo, ou seja, a aprendizagem se daria por uma ação perceptual.

A Tendência *Formalista Moderna* diferencia-se da Tendência Formalista Clássica à medida que valoriza o encadeamento lógico do raciocínio matemático, bem como as formas exatas das idéias matemáticas, procurando apresentar *os desdobramentos lógico – estruturais das idéias matemáticas, tomando por base não a construção histórica e cultural desse conteúdo, mas sua unidade e estruturação algébrica mais atuais* FIORENTINI, 1995, p.15). Essa Tendência visa à formação do especialista em Matemática e não à formação do cidadão em si. O ensino, como na Tendência Formalista Clássica, é autoritário, centrado no professor, que passa informações e demonstra tais informações no quadro – negro. O aluno é considerado um ser passivo, tendo que reproduzir aquilo que lhe é passado pelo professor. A grande ênfase dessa Tendência está na exigência do uso preciso da linguagem Matemática com todo o seu rigor.

Na Tendência *Tecnicista*, o ensinar consiste num arranjo e planejamento de condições externas que levem os estudantes a aprender, sendo de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento desejável. Fundamentada no Behaviorismo, a aprendizagem é considerada uma mudança comportamental provocada por estímulos oriundos do emprego de técnicas especiais de ensino, as chamadas “tecnologias de ensino”. O importante, nessa tendência, são os objetivos instrucionais, os recursos (materiais instrucionais, calculadoras, retroprojetores, projetor de slides etc) e as técnicas de ensino. Os conteúdos são considerados como informações, princípios previamente organizados, regras, que estão à disposição dos alunos nos livros, nos jogos pedagógicos, nos dispositivos audio-visuais etc. Aluno e professor, nessa tendência, constituem-se em meros executores daquilo que é previamente estabelecido por especialistas.

Na Tendência *Construtivista*, há o entendimento de que o conheci-

mento advém de uma ação interativa/reflexiva do homem com o meio e/ou com as atividades. Esta idéia se contrapõe àquela concebida pelos empírico-ativistas, que entendem que o conhecimento é adquirido do mundo físico através dos sentidos. Essa tendência fundamenta-se na epistemologia genética piagetiana. Tem como principal finalidade, em relação ao ensino, levar o aluno a aprender a aprender. Prioriza-se a construção e desenvolvimento das estruturas básicas de inteligência. A prática pedagógica consiste em valorizar o papel do aluno, que participa ativamente, age, toma a iniciativa, busca o saber. Neste sentido, é muito importante o trabalho em grupo, que permite a troca de idéias, informações, entre alunos e entre alunos e professores.

A Tendência *Sócioetnocultural* tem como ponto de partida do processo de ensino e de aprendizagem os problemas que a realidade apresenta. Professores e alunos identificam e estudam esses problemas. Essa Tendência pressupõe a existência do diálogo, importante para a troca de conhecimentos, em que a problematização da realidade do aluno é o principal método de ensino, ou seja, *o processo de aprendizagem dar-se-ia a partir da compreensão/sistematização do modo de pensar e de saber do aluno* (FIORENTINI, 1995, p.26).

TRABALHANDO METODOLOGICAMENTE

A prática pedagógica do professor no ensino da Matemática foi verificada com base na observação de aulas e registro em uma ficha contendo os seguintes aspectos: conteúdo ministrado, recursos utilizados e procedimentos metodológicos adotados.

As informações obtidas por meio da entrevista foram submetidas a um processo de análise, buscando-se, nos discursos apresentados pelos pesquisados, aquelas unidades que continham significado, isto é, aquilo que era relevante e essencial à pesquisa.

Identificadas as unidades de significado, procurou-se estabelecer pontos de convergências e divergências entre os diferentes discursos, desejando encontrar *partes da experiência que são verdadeiramente partes da nossa consciência, diferenciando-as daquelas que são simplesmente supostas* (MARTINS, 1992, p. 59)

No caso da entrevista, as informações foram examinadas, considerando-se a existência de dois subgrupos na amostra, aquele formado por professores cuja formação para o magistério se deu em nível superior e

aquele cuja formação se deu no nível médio. Isto, em virtude da própria proposta de trabalho, que visa constatar nesses subgrupos o tipo de concepção de ensino da Matemática que apresentam.

Os dados coletados nas observações realizadas durante o trabalho efetivo dos sujeitos, principalmente aqueles dados relacionados aos recursos utilizados e aos procedimentos metodológicos adotados, foram examinados de maneira a verificar qual a concepção de ensino de Matemática é explicitada na prática pedagógica dos professores pesquisados, com a finalidade de estabelecer relações com o que fora identificado com base na análise do discurso ocorrido na entrevista, considerando que *é através da comparação no contexto e eliminações, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes que são essenciais para a existência da consciência da experiência* (MARTINS, 1992, p. 60).

Os procedimentos adotados, para estudar as informações obtidas por meio das observações, consideraram, como ocorrera na entrevista, os dois subgrupos da amostra pesquisada, o que permitiu o estabelecimento daquilo que era comum e diferente entre eles, em termos de concepção sobre o ensino da Matemática.

Coletados os dados a partir da realização da entrevista, procedeu-se à análise destes com vistas a verificar as concepções de ensino da Matemática presentes na fala dos sujeitos.

Nesse momento da pesquisa, buscou-se obter as “unidades de significados” presentes no discurso do sujeito, importantes para o trabalho presente. Para tanto, com base no trabalho desenvolvido por Masini (1994), registrado o discurso do sujeito, tal como ele se mostrou na entrevista, foram selecionadas aquelas partes, “unidades de significado”, consideradas fundamentais. Posteriormente, foram expostas as “unidades de significado” selecionadas com o fim de se obter clareza nas reduções realizadas no discurso. Em seguida, foram reunidas as “unidades” que apresentaram convergências, ou seja, as “unidades” referentes a um mesmo assunto ou conteúdo. Após, buscou-se enquadrar as “unidades de significado” reunidas nos diferentes tipos de tendências pedagógicas do ensino de Matemática estudadas por Fiorentini (1995). Tal enquadramento nas diferentes tendências aconteceu com base nos aspectos predominantes, já que um mesmo discurso pode apresentar evidências de diferentes tendências.

DISCUTINDO OS RESULTADOS

Identificadas as unidades de significado em cada um dos discursos apresentados pelos PFNM (Professores formados em nível Médio) e PFNS (Professores formados em nível Superior), estabelecidas as convergências destas unidades e verificada a Tendência Pedagógica do Ensino da Matemática predominante nos discursos, procurou-se trabalhar no sentido de buscar o que havia de comum entre os diferentes discursos, ou seja, explicitar o consenso existente nas falas dos professores.

Procedeu-se à organização de novos quadros, onde as unidades de significado identificadas nos diferentes discursos apresentados pelos PFNM e PFNS foram agrupadas, considerando-se, para tal, o conteúdo de que eles tratavam, possibilitando, assim, o surgimento de algumas categorias: *a realidade do aluno como referência para a prática; o aprender fazendo e a condução do trabalho na sala de aula.*

Observadas 60 aulas, sendo 30 delas dos PFNM e as outras 30 dos PFNS, e coletadas as informações necessárias, passou-se à sua análise. Assim, foram organizados quadros resumos, onde as observações realizadas nas aulas, que abrangeram o conteúdo ministrado, os recursos utilizados e os procedimentos adotados, foram registrados. Em seguida, buscou-se realizar o enquadramento dos procedimentos adotados pelo professor, para ensinar os conteúdos da Matemática nas diferentes tendências pedagógicas do ensino da Matemática, estudados por Fiorentini (1995), como já havia sido feito, quando da análise do discurso dos sujeitos, explicitados por meio das entrevistas.

A análise das aulas observadas foram efetuadas considerando aspectos relacionados a como é compreendido o conhecimento, como se dá o Ensino e a Aprendizagem, a relação existente entre Professor e Aluno e a metodologia empreendida pelos profissionais da educação que trabalham com os primeiros anos da Educação Básica.

No que se refere ao conhecimento, ficou constatada a predominância, nas aulas observadas, da crença dos mestres de que é muito importante o ser humano incorporar, acumular, armazenar informações, conceitos, regras, idéias, previamente estabelecidas e organizadas, como significativas, úteis para a vida social de todos os alunos indiscriminadamente. Evidenciou-se, pela prática observada, que o conhecimento é a reprodução de informações que se efetiva pela transmissão, pelo repasse efetuado pelo professor. A experiência planejada e organizada é considerada a base do conhecimento. Na maioria das aulas desen-

volvidas, em que conhecer se restringe a repetir tudo aquilo que foi transmitido, passado durante o trabalho escolar.

O ensino consiste, basicamente, num arranjo e planejamento de atividades consideradas padrão e de eficiência inquestionável, em que o aluno é conduzido a um comportamento desejado. As atividades desenvolvidas em sala de aula visam instruir mediante a imitação de modelos ou puramente pela repetição de informações e treino de exercícios considerados a priori como ideais.

A aprendizagem acontece à medida que o aluno seja capaz de explicitar comportamentos, idéias e definições esperados, ou seja, atinjam a reprodução dos conteúdos de Matemática tais como foram apresentados pelo professor. Os conteúdos e as informações devem ser adquiridos e os modelos devidamente imitados. Para comprovação, são utilizados basicamente exercícios padrão, mimeografados, pelos quais é possível observar se o aluno está ou não assimilando a matéria desenvolvida. *O ideal é o aprender com prazer ou o prazer de aprender e isso relaciona-se com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento...* (D'AMBROSIO, 1997, p. 84)

O desenvolvimento das aulas e as atividades propostas diminuem as possibilidades do trabalho cooperativo, tanto entre professores e alunos, como entre os próprios alunos. É fortemente evidenciada a verticalidade existente no trabalho pedagógico, sendo que o mestre detem o poder decisório sobre tudo e sobre todos, competindo a ele informar e conduzir o aprendiz em direção a metas determinadas. O professor nesta situação exerce o papel de mediador entre cada aluno e aqueles conhecimentos considerados universais e que devem ser socializados.

É bastante explícito o controle de todas as ações na sala de aula pelo professor, que se manifesta por meio, principalmente, do reforço e pela reiteração dos dados e informações anteriormente buscadas em livros didáticos, manuais ou mesmo pela experiências acumuladas no ensino ao longo dos anos.

O grupo presente na sala de aula não é, então, interativo, pois estimulam-se ações e papéis individuais bem definidos, estáticos e controlados. A própria natureza das tarefas preparadas e destinadas aos alunos exige participação individual, não ocorrendo a troca de idéias e o enriquecimento das informações.

A metodologia empreendida, em sua maioria, baseia-se na chamada aula expositiva, que assume formas bem diversificadas.

Há, no grupo de professores pesquisados, aqueles que expõem,

explicam e fazem demonstrações a toda classe. Enfocam, principalmente, conceitos, definições sobre os conteúdos da Matemática, utilizando, sempre que possível, o quadro-negro para escrever sínteses, determinados aspectos, considerados fundamentais, ou mesmo utilizando cartazes ilustrativos para chamar a atenção dos alunos para algum aspecto que precise ser bem memorizado....*o professor não é o sol que ilumina tudo. Sobre muitas coisas ele sabe menos que seus alunos. É importante abrir espaço para que o conhecimento dos alunos se manifeste* (D'Ambrosio, 1997,p. 85).

O professor já traz o conteúdo pronto, acabado, fechado em si mesmo, e o aluno limita-se, silenciosamente, passivamente, a escutá-lo. Esta postura é exigida, pois a ênfase está na reprodução das informações, dos saberes pelo aluno, de forma automática e sem variações. Em síntese, a metodologia desenvolvida pela maioria dos docentes pesquisados consiste em dar a lição “previamente estruturada” e em “tomar a lição”, geralmente, mediante a realização de atividades que possam ser controladas quantitativamente.

Diante do exposto, as aulas observadas apontam para o entendimento de que o conhecimento da Matemática da forma como é trabalhado, desenvolvido nas salas de aula, não é considerado como instrumento para a tomada da consciência crítica da realidade social, e nem fundamento para o real exercício da cidadania, à medida que sua mera transmissão reduzida a informações genéricas, abstratas, não contextualizadas, distantes da vida dos alunos, tendem a fortalecer a formação de indivíduos moldados, disciplinados e acomodados, incapazes de perceber a sua importância para o desenvolvimento da sociedade em sua totalidade.

Educação é um ato político. Se algum professor julga que sua ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão. Tudo o que fazemos, no nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes são registrados e gravados pelos alunos e entrarão naquele caldeirão que fará a sopa de sua consciência. Maior ou menor tempero político é nossa responsabilidade. Daí se falar tanto em educação para a cidadania. (D'AMBROSIO, 1997,p. 85)

CONCLUINDO

Os resultados apresentados por esta investigação indicaram a existência de um descompasso entre as concepções logicamente afirmadas como fato intelectual e aquelas que resultam das atividades desenvolvidas pelos professores em suas práticas cotidianas de sala de aula. Esse descompasso verificado entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência efetiva de concepções diferentes sobre o Ensino da Matemática, em nível da expressão verbal e da prática exercida, manifestou-se tanto entre os profissionais da educação de 1ª a 4ª série, formados em nível médio, como entre aqueles formados no nível superior.

Diante dessas concepções apresentadas sobre o Ensino da Matemática, dissonantes entre si, poderia se questionar: o que levaria um professor a verbalizar o Ensino da Matemática de uma determinada forma e a praticá-lo de outra?

Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções (...), uma afirmada por palavras e outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve à má-fé. A má-fé pode ser uma explicação satisfatória para alguns indivíduos considerados isoladamente, ou até mesmo para grupos mais ou menos numerosos, mas não é satisfatória quando o contraste se verifica nas manifestações de grandes massas: nesse caso, ele não pode deixar de ser a expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social. (GRAMSCI, 1984, p. 14-5)

Aqui, faz-se necessário esclarecer que a investigação realizada consistiu apenas uma primeira aproximação com o tema que, portanto, não esgota totalmente a questão. Pode-se, inclusive, indagar se os resultados obtidos não seriam, de certa forma, atípicos, em termos dos professores de 1ª a 4ª série, em geral. Para buscar resposta a essa questão, seriam necessárias outras investigações em outras regiões do Brasil, com outros grupos de professores, no sentido de verificar e interpretar as diferentes manifestações daí oriundas.

Do quadro geral dos resultados obtidos, pode-se afirmar que, considerando as concepções explicitadas de maneira verbal pelos sujeitos, verificou-se que os *PFNM* e os *PFNS* apresentam, em seus discursos, características predominantes das seguintes Tendências Pedagógicas do Ensino da Matemática, estudados por Fiorentini(1995): A

Sócioetnocultural, a Empírico-Ativista e a Construtivista.

Entretanto, as Tendências Sócioetnocultural e Empírico – Ativista aparecem de forma mais significativa, tanto entre os *PFNM* como entre os *PFNS*.

Quando de sua manifestação, a Tendência Construtivista se dá com maior ênfase entre os *PFNS*. É interessante constatar que, em nível do discurso, a Tendência Construtivista não é predominante entre os professores. Este dado, de certa forma, chama a atenção, já que, nos últimos anos, essa tendência tem sido marcante no desenvolvimento da educação brasileira, principalmente na formação dos professores, que, geralmente, têm acesso a ela nas disciplinas dos cursos de magistério ou de licenciatura.

Foi a partir das décadas de 60 e 70 que se começa a sentir, no Brasil, a presença do construtivismo piagetiano (...) mas recentemente, a partir dos anos 80, já é possível encontrar em praticamente todas as regiões do país grupos de estudo/pesquisa em Educação Matemática que se autodenominam de construtivistas. Inclusive surgiram algumas propostas curriculares oficiais (...), com fundamentação teórico-pedagógica no Construtivismo. As obras de Constance Kamii, do Grupo de Psicologia do Recife e de Ester Grossi, foram fundamentais na difusão do ideário Construtivista (FIORENTINI, 1995, p. 20).

Outro dado que também chama a atenção é o fato de não se constatar no discurso verbal, aspectos característicos da Tendência Tecnicista, uma vez que abordagens educacionais de cunho comportamentalista, particularmente a partir do final da década de 1960, em muito influenciaram a educação no país, conforme explicita Mizukami (1986: p.110) *a abordagem comportamentalista passa a ter, a partir do final dos anos sessenta, predominância entre as tendências da educação brasileira.*

Considerando as concepções sobre o Ensino da Matemática manifestadas pelos professores das séries iniciais em suas práticas cotidianas, evidenciou-se o predomínio da Tendência Formalista Clássica entre os *PFNM* e os *PFNS*. Aspectos característicos da Tendência Empírico – Ativista também ficaram evidenciados, mas com incidência menor.

Como já citado anteriormente, por meio da comparação entre as concepções explicitadas verbalmente e aquelas oriundas da prática exercida pelos professores de 1^a a 4^a, caracteriza-se o distanciamento

A matemática no ensino fundamental - o que falam e o que praticam os professores
Guilherme Saramago de Oliveira e Silvana Malusá

entre aquilo que se fala e aquilo que efetivamente se faz.

Quanto ao do discurso verbal, os profissionais das séries iniciais valorizam em muito seus alunos, avaliam suas experiências de vida como fundamentais para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

...precisa partir da realidade do aluno. É preciso valorizar aquilo que a criança já sabe... (Discurso 1 - PFNM)

Procurar usar muito a realidade dos alunos, levar para dentro da sala, por exemplo, elaboração de problemas de acordo com o que eles estão acostumados a trabalhar, como ir ao supermercado para a mãe, no açougue, procurar trazer a realidade deles para a sala... (Discurso 10 - PFNM)

...Valorizar as experiências, o conhecimento que o aluno já tem, as informações que ele traz, ajuda bastante nas aulas(Discurso 3 - PFNS)

...todo conteúdo eu procuro introduzir com jogos, brincadeiras, ... levando em consideração a vivência da criança dentro ou fora da sala de aula... valorizar a criança e sua capacidade, estimulando, motivando... (Discurso 5 - PFNS).

Nessa perspectiva, procura-se estabelecer um trabalho que tenha como ponto de partida o conhecimento vivido pelo aluno . Busca-se uma aprendizagem mais significativa e efetiva da Matemática, procurando relacioná-la com o cotidiano e com o saber popular.

...A Matemática precisa ser vinculada a vida do aluno, ajudar o aluno na sua vida. A prática do professor tem que ser mais real..." (Discurso 9 - PFNS)

...Relacionar o conteúdo trabalhado com a vida. O Ensino deve ser de acordo com a realidade... (Discurso 2 - PFNM).

De acordo com *Fiorentini*,

...o aluno terá uma aprendizagem mais significativa e efetiva da Matemática se esta estiver relacionada ao seu cotidiano e à sua

cultura. Ou seja, o processo de aprendizagem dar – se – ia a partir da compreensão/sistematização do modo de pensar e de saber do aluno (1995: 26).

Há também, no campo do discurso verbal, a crença de que o aluno aprende melhor quando se usam recursos didáticos variados. Acredita-se muito no contato visual e tátil com materiais manipulativos. Os sentidos são considerados fundamentais para o acesso ao conhecimento matemático.

Olha é preciso usar muitos materiais para ensinar Matemática. Trabalhar com material concreto mesmo... (Discurso 4 - PFNM)

...deve ser trabalhado com material concreto. Materiais confeccionados ou mesmo aqueles recursos existentes dentro da sala de aula...(Discurso 1 - PFNS)

...uma aula com muitos materiais a disposição do aluno ajuda bastante. Manipulando o material o aluno pode abstrair informações importantes. Observando materiais ele pode aprender o conteúdo... (Discurso 9 - PFNM)

...deve ser concreto, bem concreto. Evitar o abstrato... usar o concreto, muito material concreto, confeccionar materiais, usar sucata... (Discurso 6 - PFNS)

Na prática exercida, os profissionais da educação que ministram o Ensino da Matemática, nas quatro primeiras séries, tendem a se considerar, juntamente com os livros didáticos, fontes primárias do saber. O Ensino da Matemática basicamente é alicerçado na transmissão de conteúdos pelo mestre.

Explanação oral do conteúdo pela professora, através de exemplos variados, desenhados no quadro (Procedimento adotado pelo Sujeito 1 - PFNM, em uma das aulas observadas)
Por meio do cartaz afixado no quadro de giz, a professora fazia explicações e exemplificava o conteúdo (Procedimento adotado pelo sujeito 1 - PFNS, em uma das aulas observadas)

A matemática no ensino fundamental - o que falam e o que praticam os professores
Guilherme Saramago de Oliveira e Silvana Malusá

Leitura pelos alunos da lição silenciosamente. Posteriormente, foi realizada uma leitura coletiva (Procedimento adotado pela sujeito 2 - PFNM, em uma das aulas observadas).

Nesse contexto, o Ensino da Matemática é essencialmente verbalista, mecânico, cabendo ao aluno “que nada sabe” reproduzir aquilo que lhe é passado. O conhecimento é considerado pronto e acabado. Não se consideram, no trabalho escolar, os interesses e necessidades dos alunos.

Por meio de desenhos realizados no quadro, a professora explicou os tipos de conjuntos. Após, pediu aos alunos que abrissem o livro e realizassem os exercícios propostos (Procedimento adotado pelo Sujeito 5 - PFNM, em uma das aulas observadas).

Mediante exemplos no quadro de giz, a professora explicou aos alunos como resolver uma operação de adição que envolvia dezenas. Após, passou no quadro, alguns exercícios para os alunos resolverem (Procedimento adotado pelo Sujeito 3 - PFNS, em uma das aulas observadas)

A professora solicitou aos alunos a leitura da lição individualmente. Após, fez várias explicações utilizando o quadro de giz e propôs a realização dos exercícios do livro (Procedimento adotado pelo Sujeito 6 – PFNS, em uma das aulas observadas).

Os pontos até aqui descritos e as próprias características do tipo de investigação realizada ensejaram, além das conclusões relatadas, o surgimento de várias questões relevantes.

A primeira questão que se pode levantar é sobre a interferência da formação inicial na construção das concepções apresentadas pelos professores de 1^a a 4^a série em relação ao ensino da Matemática. Seriam essas concepções fruto das experiências escolares desses profissionais enquanto alunos?

Dos resultados deste trabalho emerge uma outra indagação. Das concepções explicitadas pelos professores, em qual delas eles acreditam realmente: naquela colocada verbalmente ou naquela que se manifesta na prática?

Outra questão suscitada diz respeito ao tipo de formação inicial dos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental que seria mais adequada para o trabalho com os conteúdos da matemática.

Realmente se justifica uma formação em nível superior?

Uma questão fundamental: as concepções do Ensino da Matemática que norteiam a prática docente influem no baixo índice de aproveitamento dos alunos em relação a esta disciplina?

Fechar este trabalho de investigação com várias outras indagações poderia ser visto com certa preocupação. No entanto, seria ingenuidade, diante do quadro existente no país em termos de Ensino da Matemática, permeado basicamente pelo baixo índice de aproveitamento dos alunos no que se refere aos conteúdos desta disciplina, supor que estudos realizados nesta área não conduziram ao levantamento de outras questões. Além do que, trata-se de uma área ainda pouco pesquisada, pois somente em recente período vem conseguindo avançar nos meios acadêmicos, principalmente a partir das novas perspectivas de ver e interpretar o Ensino da Matemática, propiciadas pela chamada Educação Matemática.

Hoje, fala-se em Educação Matemática, concebendo-a como o conjunto dos temas que se relacionam com a arte de ensinar a ciência Matemática. Alguns desses temas são: História, Filosofia, Epistemologia, Sociologia da Matemática; Matemática para não matemáticos; Etnomatemática e modelagem; Matemática extra-classe; Interdisciplinaridade; Matemática e linguagem; jogos matemáticos; Educação matemática e cidadania; Arte e Matemática; Afetividade; Crenças e concepções matemáticas; Recursos didáticos (LORENZATO, 1995, p. 97-8).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre e outros. **Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.
- CURY, Helena Noronha. **As concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos**. Porto Alegre: FE-UFRGS, 1994 (Tese de Doutorado).
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da Realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática**. São Paulo: Summus,; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1986.

- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. Campinas-SP: Papyrus, 1997.
- DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 1992.
- ESPÓSITO, Vitória H. C. **A Escola: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Escrita, 1993.
- FIORENTINI, Dário. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. In: **Zetetiké**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. n.1, mar. 1993. Campinas: FE-UNICAMP-CEMPEM, 1995. Páginas 1 a 37.
- FIORENTINI, Dário. **Rumos da Pesquisa brasileira em Educação Matemática**. Campinas: FE-UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado).
- FRAGA, Maria Lúcia. **A Matemática na Escola Primária: uma observação do cotidiano**. São Paulo: EPU, 1988.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- GUIMARÃES, Henrique Manuel. **Ensinar Matemática: concepções e práticas**. Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1988. (Dissertação de Mestrado).
- KERLINGER, Fred N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.
- LORENZATO, Sérgio. Um (Re) Encontro com Malba Tahan. In: **Zetetiké**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. n.1, mar. 1993. Campinas: FE-UNICAMP-CEMPEM, 1995, p.95-102.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTINS, Joel e BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A Pesquisa qualitativa em Psicologia: Fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.
- MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MASINI, Nair. **Ser Pré-Escolar: Perspectiva de alunos que vivenciam esta situação**. São Paulo: PUC-SP, 1994 (Dissertação de Mestrado).

A matemática no ensino fundamental - o que falam e o que praticam os professores
Guilherme Saramago de Oliveira e Silvana Malusá

MINAS GERAIS. Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Ensino de Matemática**. Belo Horizonte: SEE-MG, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

MIORIM, Maria Ângela. **O Ensino da Matemática: Evolução e Modernização**. Campinas-SP: FE-UNICAMP, 1995 (Tese de Doutorado).

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Vinicius de Macedo. **Concepções e conseqüências pedagógicas**. São Paulo: FE-USP, 1995 (Tese de Doutorado).

CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kássia Arrais Dos Santos¹
Graça Aparecida Cicillini²

RESUMO: Neste artigo, discutimos as práticas e concepções que professoras das séries iniciais do ensino fundamental possuem sobre o ensino de Ciências. Para a realização da pesquisa, primeiramente, distribuímos questionários em escolas da rede pública de Uberlândia – MG, depois da análise destes, escolhemos algumas dessas escolas para a realização de entrevistas. Foram feitas perguntas referentes aos conteúdos, metodologias e dificuldades das professoras. Neste trabalho, enfatizamos a utilização da experimentação, buscando, no relato das professoras, como esta tem sido desenvolvida no interior da escola, quais são as dificuldades encontradas para a sua realização e qual a valorização que tal metodologia recebe. Constatamos que as professoras apresentam uma concepção tradicional de ensino, e as aulas são, em sua maioria, expositivas, baseadas na transmissão e recepção de conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências, Ensino Fundamental, Concepção de Professores, Experimentação

ABSTRACT: In this article we argue on practical and the conceptions that teachers of the initial series of basic education possess on the education of Sciences. For the accomplishment of the research, firstly, we distribute questionnaires in schools of the public net of Uberlândia - MG, after the analysis of the same ones we choose some of these schools for the accomplishment of interviews. Referring questions to the contents, methodologies and difficulties of the teachers had been made. In this work, we emphasize the use of the experimentation, searching in the story of the teachers, as this has been developed in the interior of the school, which is the difficulties found for the same accomplishment of and which the valuation that such methodology receives. We evidence that the teachers, present a

¹ Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Uberlândia – kassiaarrais@aol.com

² Prof^ª Dra da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia - cicillini@uber.com.br

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

traditional conception of education, where the lessons are in its majority expositives, based in the transmission and reception of contents.

KEY WORDS: Sciences Teaching, Elementary Teaching, Conception of Teachers, Experimentation

Ao longo das últimas décadas, o ensino de Ciências tem passado por tentativas de mudanças, surgindo, conseqüentemente, muitas propostas de inovação para o aproveitamento desta disciplina. Geralmente, tais propostas visam ao desenvolvimento pleno dos alunos, que, segundo Cicillini & Cunha (1991, p.212), consiste em que:

Os alunos compreendam a relação entre o desenvolvimento científico e o desenvolvimento econômico e social, que esse ensino propicie uma contribuição mais realística do significado e da utilidade da ciência e da tecnologia e de suas relações com a sociedade.

A educação, hoje, considerando-se as transformações no campo científico e tecnológico, deve ter em vista preparar os indivíduos para atuarem na sociedade de forma crítica e, ainda, para compreenderem os fenômenos e transformações que ocorrem em seu meio.

A presença da ciência e da tecnologia nos mais diferentes cenários humanos repercute na prática social educativa desenvolvida no ensino de Ciências, constituindo-se em desafios a serem vencidos (SILVA, R.M.G. 2000, p.168).

Para que os objetivos do ensino de Ciências sejam alcançados, é atribuído ao professor o papel de mediador, cabendo a ele assumir um papel dinâmico para que os alunos possam construir seus próprios conhecimentos.

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

O professor será um orientador crítico da aprendizagem, distanciando-se de uma postura autoritária e dogmática no ensino e possibilitando que os alunos venham a ter uma visão mais adequada do trabalho em Ciências (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1990, p. 22-23).

Nessa perspectiva, o professor precisa ouvir o aluno, provocar reflexão, criar situações problemáticas, comparar opiniões de diversos alunos, estabelecer vínculos entre conceitos de livros didáticos e situações concretas, gerar discussões produtivas e inteligentes entre os alunos, além de engajá-los, desde a pré-escola, em atividades que desenvolvam o raciocínio científico. Conforme Cicillini & Cunha (1991, p.205-206),

No ensino de ciências, o aluno deve encontrar espaço para incorporar tanto os conhecimentos atualmente disponíveis quanto os mecanismos de produção desses conhecimentos. Para isso, é necessária a vivência da metodologia da investigação que implica a capacidade de problematizar a realidade, formular hipóteses sobre problemas, planejar e executar investigações, analisar dados, estabelecer críticas e conclusões.

Com relação a estes fundamentos, como as escolas têm desempenhado o papel de formadora de indivíduos mais críticos e autônomos? Os professores estariam preparados para contribuir para esse tipo de formação? Como estão sendo realmente ministradas as aulas de Ciências nas escolas?

Tendo por base essas questões, o presente trabalho visa averiguar como a disciplina Ciências vem sendo desenvolvida nas escolas públicas da cidade de Uberlândia – MG –, enfocando, principalmente, o papel que o professor tem desempenhado nelas, assim como suas concepções sobre a importância e o ensino dessa disciplina.

Somos conscientes de que ainda é muito predominante nas escolas o método de ensino tradicional em Ciências, como também nas demais disciplinas, sendo este fundamentado na transmissão e recepção de informações, ou seja, um ensino teórico e memorístico. A proposta de ensino no método tradicional não leva em consideração a natureza do conhecimento e nem a estrutura mental da criança e os condicionantes sociais a ela relacionados.

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

A ciência hoje ensinada nas nossas escolas é a-histórica, elitista, desvinculada da realidade e até mesmo pretensiosa porque, nela, conteúdo e método são considerados superiores a todas as outras formas de conhecimento (PRETTO, 1995, p.20).

Esse modelo de ensino supõe que os professores e os livros têm e transmitem conhecimentos. Nesse sentido, caberia ao professor, portanto, introduzir novos fatos, termos e conceitos, por meio de aulas expositivas, diretivas, cobrando do aluno somente a reprodução das informações transmitidas. Ao aluno, é reservado o papel de sentar-se passivamente na sala de aula, prestando atenção às aulas desenvolvidas pelo professor.

É possível evidenciar, durante essas aulas, a realização de perguntas feitas pelo professor, as quais, geralmente, requerem respostas rápidas, curtas e automáticas. Não se indaga sobre temáticas que visam ao desenvolvimento do raciocínio e à elaboração de explicações pelos alunos.

É muito comum o fato de professores não abrirem suas aulas para momentos de discussões com as crianças. Geralmente, eles fazem perguntas, estabelecendo-se com os alunos uma espécie de jogo em que se busca rápida e objetivamente chegar às respostas corretas apresentadas pela Ciência e, posteriormente, cobrá-las nas avaliações (MIORIM et al. 1993, p.20).

As crianças, com certeza, sempre levantam questões, dúvidas, propõem-se a contar algumas de suas experiências relacionadas ao tema discutido nas aulas ou mesmo outros assuntos que gostariam de saber mais, os quais chamaram sua atenção fora da escola, mas, na maioria das vezes, os professores não as levam em consideração, desconversam, mudam de assunto.

As dúvidas das crianças são desprezadas e jogam-se certezas relacionadas com questões que elas não formularam e não entendem. Desprezam-se igualmente as concepções e modelos que as crianças levam para suas aulas e que, muitas vezes, entram em choque com o conhecimento novo que a escola pretende que elas aprendam. Quem não decodificou a pergunta, não tem a dúvida, certamente não vai se apropriar das respostas (ZANETIC, 1991, p. 16-17).

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

O fato de não considerar e de não trabalhar as experiências e dúvidas levantadas pelas crianças é mais uma característica comum e marcante no ensino tradicional. Este é um fator que impossibilita o surgimento de um ensino e de uma aprendizagem realmente significativa, pois anula momentos riquíssimos, os quais poderiam fazer sentido para as crianças, sendo que por meio destes, elas poderiam fazer relação de suas próprias dúvidas e experiências com o conteúdo estudado. Sabemos que é mais relevante e fácil entender algo quando este tem alguma relação com o nosso cotidiano, do que algo que seja totalmente distante da nossa realidade.

Muitos professores são conscientes com relação à metodologia de ensino que adotam, sabem que o método tradicional não é muito eficiente, porém continuam fazendo uso deste. Alegam ser muito difícil aplicar outras formas de ensino devido à falta de preparação, apoio e incentivo por parte da comunidade escolar em geral.

Fracalanza et al. (1986, p.7) apontam alguns fatores que impedem um ensino de melhor qualidade. Dentre eles, estão: *as condições de trabalho, a falta de material didático, o pouco tempo disponível para ciências, o salário muito baixo*. Mencionam também, *a insegurança, resultante da formação precária que os professores receberam nos cursos onde se diplomaram*.

Muito se tem debatido e produzido sobre a atuação dos professores nas escolas, ou seja, têm-se criticado algumas de suas metodologias de ensino, como também, levantado questões de como eles deveriam pensar e proceder em suas aulas de Ciências. Mas estas, em sua maioria, segundo Schnetzler (2000, p.12), *têm sido literalmente ignoradas pelo professorado ou, quando de alguma maneira implementadas na sala de aula, concretizam-se de forma bastante distinta do que fora proposto*. Muitas vezes, o professor se detém ao simples papel de executar e aplicar receitas prontas, ou seja, vive o dilema de ser ou não livre para desenvolver suas aulas, estando ele, normalmente, restrito a seguir livros didáticos, leis, propostas curriculares etc, recursos estes que, geralmente, não têm a ver com a sua realidade e nem com a dos alunos.

Considerando-se esse contexto, é preciso que as práticas pedagógicas desenvolvidas até então, sejam revistas para que se possa alcançar um ensino significativo e de qualidade, o qual realmente seja útil da vida dos sujeitos.

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

Para tanto, faz-se necessário que cada professor reveja sua prática docente, inicialmente procurando entendê-la e problematizando-a nos limites de seus atuais conhecimentos. Uma compreensão melhor da sua prática se fará, à medida que os conhecimentos pedagógicos e científicos existentes forem sendo estudados. A partir da nova compreensão da prática docente, idealiza-se uma outra prática docente (GOUVEIA, 1994, p.12).

Os educadores devem investir em novos saberes e conhecimentos, formas e metodologias mais eficientes de atuação e desenvolvimento de seu trabalho, sendo estes realizados mediante formações continuadas, cursos, pesquisa etc.

É necessário buscar a integração de conhecimentos teóricos com a ação prática, explicitar os saberes tácitos que a embasem, num contínuo processo de ação-reflexão-ação que precisa ser vivenciado e compartilhado com outros colegas. Requer, por isso, que colegas mais experientes o auxiliem na crítica ao modelo existente e na construção de outros olhares para a aula, para o ensino e para as implicações sociais, econômicas e políticas que permeiam a sua ação educativa (SCHNETZLER, 2000, p. 30-31).

Portanto, ao pensar a melhoria da qualidade do Ensino de Ciências, a escola e os professores devem buscar uma forma de inovação que respeite as estruturas e as características mentais das crianças de 1ª a 4ª séries, por meio de uma metodologia de ensino que seja intencional, ou seja, planejada com vistas a uma aprendizagem significativa.

A ação planejada visaria à produção de textos, material de laboratório e treinamento de professores, a fim de implantar e implementar uma proposta metodológica que conduzisse à melhoria do ensino de ciências, através de métodos, técnicas e conteúdos mais 'eficazes' do que os praticados até então (GOUVEIA, 1994, p.9-10).

Uma metodologia recomendada para o Ensino de Ciências nas séries iniciais, condizente com uma boa formação, é a experimentação. O professor, por meio desta, pode levar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, pois a sua realização permite a participação das crianças

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

nas etapas da atividade, o que acaba também por gerar nelas o interesse pela aprendizagem.

Segundo Piaget, a criança constrói seu conhecimento a partir de suas ações sobre o meio ambiente, envolvendo coisas próximas à sua realidade, ligadas ao seu dia-a-dia, as quais não lhes passam despercebidas. A noção de certos conceitos deve ser ensinada com base no entendimento que as crianças têm do conceito em questão e das hipóteses que elas próprias já construíram.

Assim, a experimentação tem como uma das suas principais características permitir ao aluno participar ativamente, observando, investigando, refletindo, levantando hipóteses, comunicando e debatendo fatos e idéias condizentes com sua realidade. Neste sentido, tal metodologia ajuda a criança a compreender mais facilmente novos conceitos e a entender mais conscientemente o mundo em que vive. Porém, não é preciso exigir que o aluno chegue a conclusões fechadas e definidas sobre o assunto tratado já num primeiro momento, pois o conhecimento científico é construído gradativamente por ele de acordo com o seu próprio desenvolvimento.

Com relação à experimentação, surgem também algumas concepções errôneas, as quais, geralmente, impedem seu desenvolvimento. O que ocorre é que, muitas vezes, os professores associam a experimentação com atividades realizadas em laboratórios com materiais sofisticados. Desconhecem que poderiam desenvolver outras estratégias mais simples como, por exemplo, a utilização de materiais de sucata. Também poderiam explorar o ambiente, possibilitando aos alunos, por meio de construção e teste de hipóteses, a busca de explicações para determinados fenômenos naturais.

Por meio do ensino de Ciências, é possível uma melhor atuação dos indivíduos na sociedade desmistificando as concepções de ciência, entre elas a de que este é assunto para cientistas (SILVA, R.M.G. 2000, p.168).

O Ensino de Ciências, ao respeitar as características do pensamento infantil e a realidade do aluno, a sua participação ativa nas atividades, permitindo-lhe fazer reflexões e a chegar a conclusões por si próprio, poderia ser a solução para um dos problemas enfrentados na educação já há alguns anos, que é o predomínio de um ensino tradicional, fundamentado na transmissão, recepção e memorização de informações. Aprender Ciências, nesta nova perspectiva, seria aprender como se forma um conhe-

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

cimento novo em Ciências, como procede um cientista, porque muda de idéia deixando algo que considerava certo para aceitar como certa uma idéia nova. Esta poderia ser uma das condições para a formação de um cidadão participativo, autônomo, crítico, capaz e apto a enfrentar e resolver os problemas atuais, decorrentes das transformações no campo científico e tecnológico.

Cabe ao professor criar situações em sala de aula que permitam ao aluno expressar o que viveu e explorou no meio ambiente, organizando e integrando as informações obtidas e refletindo sobre resultados. Esta reflexão, em vez de levar as crianças às tradicionais conclusões únicas e corretas sobre o assunto, deve estimulá-las a reconhecer os pontos obscuros das conclusões alcançadas, identificar dúvidas relevantes, falhas de procedimento e, finalmente, incentivá-las a novas explorações (FRACALANZA et al. 1986, p. 85).

Com a consciência de que é preciso inovar, precisamos buscar mudanças para que possamos ter realmente um ensino de qualidade. Cabe, assim, aos professores libertarem-se do modelo tradicional, saírem do comodismo e buscarem novas formas de tornar o ensino mais significativo e relevante para a sociedade, formando cidadãos participativos.

Tendo em vista o desenvolvimento do presente trabalho: "Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental", fundamentamo-nos metodologicamente nos princípios da pesquisa qualitativa, a qual se baseia na obtenção de dados descritivos por meio de um contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Para seu desenvolvimento, realizamos, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros e periódicos. Buscamos, nestes materiais, conteúdos relacionados ao ensino de Ciências, principalmente aqueles assuntos referentes aos professores, ou seja, seu papel na sala de aula, sua formação e meio de atualização, sua atuação e metodologias mais usadas, suas concepções sobre o ensino de Ciências etc. Também notamos temas alusivos às propostas nos livros didáticos de Ciências, quais conteúdos e metodologias indicadas por eles; que dizem respeito ao comportamento dos alunos durante as aulas; as diversas formas de desenvolvimento e de construção do conhecimento científico; relatos de experiências em salas de aulas com algumas técnicas inovadoras etc.

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

Nesta pesquisa, também utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados, o qual foi distribuído em escolas da rede pública de Uberlândia – MG –, para serem respondidos por professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Distribuímos cento e dois (102) questionários em vinte e cinco (25) escolas estaduais e municipais.

Encontramos muitas dificuldades com relação à distribuição e coleta dos questionários nas escolas. Notamos que havia resistência e indisponibilidade dos professores para responder a eles. Ainda assim, obtivemos um retorno de trinta (30) questionários.

Luna (1999, p.59) alerta sobre a ocorrência de um retorno pequeno nesse tipo de recurso metodológico, pois, segundo ele, há *uma impossibilidade de volta ao indivíduo que o respondeu para esclarecimento de respostas ambíguas, um número razoável de questões não respondidas, entre outras desvantagens*. Por outro lado, tais questionários *permitem agilidade na coleta de informações e facilitam enormemente a tarefa de tabulação e análise delas* (LUNA, 1999, p.59).

Os questionários nos forneceram dados relativos à caracterização dos professores que atuam na rede pública, como aqueles referentes à formação e à prática pedagógica docente, assim como alguns dados relacionados às escolas.

Para investigar as concepções de Ciência dos educadores, foram realizadas entrevistas com professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, no sentido de esclarecer dúvidas e lacunas que surgiram durante análise dos questionários. A escolha das escolas onde foram realizadas as entrevistas deu-se após a análise dos questionários. No total, foram dez (10) escolas, sendo cinco estaduais e cinco municipais.

O total de professoras entrevistadas perpassou um pouco mais esse número, pois houve casos, em algumas escolas, em que entrevistamos mais de uma professora, sendo o total, então, de quatorze (14) entrevistadas. De 1ª série entrevistamos três professoras; de 2ª série, duas; na 3ª série, cinco e, na 4ª série, entrevistamos quatro.

As questões levantadas nessa entrevista foram direcionadas aos conteúdos desenvolvidos nas séries, ou seja, como estes são trabalhados; se costumam realizar experiências, quais, quando, como, em que frequência estas são desenvolvidas, como é a participação dos alunos. Perguntamos, ainda, se a escola possui livros e materiais específicos para o ensino de Ciências. Também questionamos quanto à formação continuada: se as entrevistadas gostariam de participar de cursos e que assuntos que gostariam que fossem abordados.

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

Com a realização desta pesquisa, a qual foi efetivada por meio de análises de questionários e entrevistas, pudemos evidenciar um predomínio, ainda muito marcante nas escolas públicas de Uberlândia, de um ensino fundamentado no método tradicional.

A prática de ensino mais freqüente por parte de professores e de professoras tem sido dirigida, quase exclusivamente, para a retenção, por parte dos alunos e das alunas, de enormes quantidades de informações passivas, com o objetivo de que essas sejam memorizadas, lembradas e devolvidas, “com as mesmas palavras com que foram apresentadas”, na hora dos exames, através de provas, de testes, de exercícios mecânicos, repetitivos (ARAGÃO, 2000, p.85).

Constatamos, por meio dos relatos das professoras, que a prioridade de ensino é dada às disciplinas de Português e Matemática, julgando, algumas delas, que a criança sem dominar tais disciplinas, ou seja, sem saber ler, escrever e contar, não será capaz de compreender as outras disciplinas como a Ciências, a Geografia, a História etc. Este tipo de afirmação foi mais freqüente em escolas freqüentadas por alunos de classes mais baixas. Com relação a esta menção, sabemos que não é algo verídico, pois o aluno não precisa saber ler e escrever fluentemente para entender, por exemplo, alguns fenômenos da natureza ligados ao seu dia – a – dia, pertencendo ele a qualquer classe social.

Além do preconceito de que o ensino e a aprendizagem científica estariam reservados aos “gênios”, existe um outro preconceito de que às pessoas menos favorecidas economicamente basta saber ler, escrever e fazer contas (SILVA, R.M.G. 2000, p.169).

Outro aspecto que evidenciamos com o discurso das professoras é o que indica que os alunos de séries iniciais, principalmente da 1ª e 2ª séries, são ainda muito imaturos para aprender determinados conteúdos. Alegaram que muitos assuntos são tratados apenas a título formativo e para registro, não raro, não saindo do senso comum.

Uma explicação que satisfaz o professor, muitas vezes, contaria

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

as idéias que os estudantes têm a respeito do mundo físico. Uma explicação baseada no senso comum freqüentemente não encontra paralelo na visão correntemente aceita pelos cientistas. E o trabalho diário na sala de aula é tentar estabelecer nexos, continuidades, relações entre essas diferentes visões de mundo e aproximar posições que se encontram separadas por abismos conceituais (MARTINS et al. 1999, p. 29).

Notamos, em outras falas, que as professoras sabem que os alunos já possuem alguns conhecimentos e experiências sobre determinados conteúdos, afirmando que esses alunos demonstram muito interesse em aprender, devido a estarem ingressando recentemente na vida escolar.

Ao nosso ver, considerando-se este último relato apresentado por algumas professoras sobre o interesse e entusiasmo pela aprendizagem das crianças das primeiras séries, o que poderia ser mais explorado, proporcionando a estas condições de um melhor ensino. Poderiam ser ministradas aulas com temas relevantes em suas vidas e com métodos agradáveis para elas e não apenas lhes exigir a retenção de uma certa quantidade de conteúdos, o que, no nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, não será muito proveitoso e poderá acarretar, em algumas delas, uma certa repulsão pelo ensino.

Se o ensino for agradável, se fizer sentido para as crianças, elas gostarão de ciências e terão maior possibilidade de serem bons alunos nos anos posteriores. Se esse ensino for aversivo, exigir memorização de conceitos fora do entendimento da criança e for descompromissado com sua realidade, a aversão pelas ciências será instalada (CARVALHO, 1997, p. 153).

Apesar disto, muitas professoras, e até aquelas que fizeram a menção anterior, confirmaram desenvolver um trabalho interdisciplinar, integrando os conteúdos de todas as disciplinas. Este fato nos fez notar uma certa contradição existente em suas falas, pois ao mesmo tempo em que afirmaram dar preferência ao Português e a Matemática, julgaram desenvolver um trabalho interdisciplinar quando perguntamos sobre tal. Entretanto, verificamos, pelos seus relatos que, por exemplo, trabalham pouco os textos referentes aos conteúdos de Ciências, utilizando-os para fazer interpretação de textos, ou seja, integrando as Ciências com o Português.

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

Mesmo sabendo da não valorização do ensino de Ciências pela maioria das professoras, procuramos averiguar, por intermédias entrevistas e dos questionários, qual é a freqüência de aulas de Ciências ministradas por semana. Foram citadas pelas professoras, em média, de duas a três aulas por semana direcionadas para o ensino desta disciplina. Isto nos leva a questionar, mediante a realidade que presenciamos, se tais aulas realmente ocorrem na freqüência mencionada pela maioria das professoras.

O professor de escolas públicas é, em muitos casos, atrelado ao simples papel de efetuar e aplicar propostas de ensino antes estabelecidas. Nestas circunstâncias, ele vive o dilema de ser ou não livre para elaborar e desenvolver suas aulas. Normalmente, o professor está limitado a seguir as leis, os livros didáticos, as propostas curriculares, planos de ensino previamente elaborados, não condizentes com a realidade da escola e muito menos com a dos alunos.

As professoras entrevistadas alegaram seguir planos de ensino para ministrarem suas aulas, os quais são normalmente enviados pela prefeitura ou estado, afirmando, entretanto, que possuem liberdade de reestruturar e fazer as devidas modificações de acordo com a realidade e necessidade dos alunos. Pelos dados obtidos por meio da análise dos questionários, evidenciamos, ainda, que muitas professoras (73,3% das respondentes), para reestruturarem e elaborarem seus planos de ensino, utilizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Porém, as professoras entrevistadas queixaram-se da grande quantidade de conteúdos que são exigidos para as séries iniciais durante o ano letivo, alegando que este é um fator que impede o surgimento de um trabalho mais detalhado com os alunos. Dessa forma, vêem-se obrigadas a passar superficialmente por muitos temas, sendo praticamente impossível desenvolver novas metodologias de ensino, as quais, essencialmente, precisam também de mais tempo e dedicação para alcançarem maiores resultados quanto a aprendizagens dos alunos.

Há uma sobrevalorização dos conteúdos científicos considerados mais como fins de ensino e não enquanto meios instrucionais para, a partir deles, se atingirem metas educacionais e socialmente relevantes, esquecem-se questões atitudinais e éticas envolvidas na Educação em Ciência (CACHAPUZ et al. 2000, p.70).

Realmente, ainda é mais valorizada a quantidade de conteúdos aplicados

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

durante um determinado período, do que necessariamente a apreensão do significado de alguns deles pelos alunos. Os professores, nessas aulas, normalmente, têm a preocupação com o registro dos conteúdos pelas crianças em seus cadernos, em detrimento da compreensão real de um dado conceito.

É necessário, no entanto, que esses conteúdos se constituam em aprendizagens escolares provocadoras de novas maneiras de pensar, que mudem e criem novas formas qualitativas no desenvolvimento dos alunos (SILVA, R.M.G. 2000, p.160).

Foram também levantadas questões sobre o livro didático, ou seja, se a escola adota algum e como é a sua utilização. Das dez escolas onde realizamos a entrevista, somente uma alegou não utilizar o livro, pois o número de volumes enviados pelo governo não foi suficiente para todos os alunos. A professora e mais outras colegas, para suprir a necessidade de um guia, elaboraram uma apostila contendo textos e exercícios, a qual também foi distribuída para todos os alunos. Nas demais escolas, constatamos que cada aluno possui seu próprio livro didático.

Segundo as professoras que responderam aos questionários, os livros didáticos podem ser utilizados de várias formas dentro da sala de aula. Do total delas, 53,3% apontaram que eles são mais utilizados para orientar o estudo, para fazer leitura com os alunos e para preparar as aulas. Somente 36,6% relataram que utilizam o livro para realizar atividades práticas e exercícios.

Mas as professoras informaram não utilizar somente os livros didáticos, apesar deste ter se mostrado como um dos maiores recursos didáticos utilizados. Observaram que sempre estão procurando em outras fontes mais informações para enriquecer suas aulas, como por exemplo, em revistas e jornais.

Outra questão levantada, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, é aquela referente à atualização das professoras. Muitas delas expuseram ser difícil a participação em cursos para atualização, queixando-se do curto tempo, sendo que muitos dão aulas em dois turnos. Algumas relataram que os cursos de atualização não ajudam muito o trabalho na prática, no dia-a-dia da sala de aula, que, na maioria dos casos, são palestras e textos, ou seja, muita teoria e pouca prática e que, por esta razão, não ficam muito entusiasmadas em participar continuamente de cursos.

Também entrevistamos algumas professoras que asseguraram, que após participarem de alguns cursos, mudaram completamente de postura,

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

considerando que suas aulas obtiveram mais qualidade.

Outras professoras alegaram que, às vezes, sofrem algumas decepções em sala de aula, quando dispõem de parte de seu tempo para elaborar alguma atividade para ser realizada em sala que, quando colocada em prática, não acontece conforme planejaram, havendo casos de muita indisciplina por parte de alguns alunos. Este é um dos fatores que as deixa sem motivação para tentar novos métodos de ensino, na perspectiva de superar o ensino tradicional, no qual os alunos sentam-se enfileirados ouvindo as explicações do professor.

Fracalanza et al. (1986) fazem uma discussão sobre esses problemas, desilusões com que os professores costumam se deparar durante a execução de suas aulas, o que leva a cair sobre eles um sentimento de que é impossível mudar, instalando-se, dessa forma, no comodismo.

Um dos resultados mais evidentes dessa concepção é a idéia, quase generalizada entre os professores, de que as crianças são desatentas, inquietas, rebeldes e, freqüentemente, pouco inteligentes. Em outros termos, é a convicção de que “eu ensino, eles é que não aprendem”. Na melhor das hipóteses, a culpa do insucesso é atribuído à inexistência de condições materiais favoráveis a um ensino de boa qualidade (FRACALANZA et al. 1986, p.74).

Relevando tais dificuldades, também nos importamos em perguntar quais temas, dentro da disciplina de Ciências, que elas mais tinham dificuldades em lidar em sala de aula e que gostariam que fossem abordados em um curso de atualização. Os mais indicados foram sobre a Sexualidade e o Meio Ambiente. Achamos isso muito interessante, pois estes temas são fundamentais, atualmente, para a formação dos alunos. Também são assuntos recomendados, como Temas Transversais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Quanto às metodologias que são desenvolvidas com maior freqüência nas aulas de Ciências, verificamos que é a realização de aulas expositivas. A confecção de cartazes é outra atividade muito citada pelas professoras como usual em suas práticas de ensino. Esta última é importante quando desenvolvida como meio de divulgação dos resultados dos estudos sistemáticos dos alunos, entretanto, poderá se resumir apenas mais um meio de reprodução, se o professor apenas exigir que os alunos apresentem neles conceitos científicos antes estabelecidos.

A construção de textos coletivos é outra forma de trabalhar Ciências

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

pelas professoras. Normalmente, isto é feito depois de explicarem determinado conteúdo. Na sala de aula, a professora conduz algumas discussões sobre o tema trabalhado, pega as informações que os alunos sabem e que expõem e vai jogando as idéias no quadro, montando uma espécie de texto, pedindo, posteriormente, aos alunos para copiarem. Esta atividade, de certo modo, é até interessante, se feita realmente como as professoras descreveram, ou seja, com uma participação ativa dos alunos, pois estimula que eles exponham seus conhecimentos adquiridos e suas idéias sobre o conteúdo trabalhado. Entretanto, se conduzida de forma apenas a exigir a repetição, se não respeitar as idéias colocadas pelas crianças, ou se for somente algo totalmente direcionado pela professora em que somente a opinião dela tenha validade, tal atividade não passará de mais um daqueles métodos que exige memorização e reprodução de conteúdos, não tendo relevância nenhuma para o desenvolvimento dos alunos.

O envolvimento dos alunos em discussões de problemas próximos de seu “mundo vivido” tornou a temática a ser desenvolvida diversificada e relevante para a formação de posturas críticas imprescindíveis aos cidadãos neste nosso país (SILVA, R.M.G. 2000, p.180).

Com relação à realização de excursões, muitas professoras afirmaram já terem realizado em anos anteriores, considerando que estas são muito vantajosas para a aprendizagem dos alunos.

A criança sempre mostra curiosidade pelo ambiente em que vive. Além disso, ao estudar o ambiente, a criança estará se envolvendo em situações reais, com as quais está familiarizada. Isso torna a aprendizagem mais fácil (...) A excursão é a atividade escolar que permite o contato direto da criança com o ambiente, para estudá-lo (FRACALANZA et al., 1986, p.58).

Porém, para a sua execução, existem muitas barreiras, expostas pelas próprias professoras, como falta de apoio, tanto na questão de recursos financeiros, o que inclui meio de transporte e alimentação, como na questão de recursos humanos para ajudar na condução das crianças.

Quanto à experimentação e/ou atividades práticas, segundo as professoras das séries iniciais, são realizadas somente quando é possível,

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

ou seja, quando há todos os materiais necessários e quando a atividade é de fácil cumprimento. Também nos questionários, perguntamos se elas costumam utilizar a experimentação em suas aulas e quais dificuldades encontram na sua realização. Dentre as 30 professoras respondentes, 19 relataram que utilizam em parte, pois encontram muitas dificuldades, tais como falta de materiais, laboratório, recursos financeiros, capacitação, sugestões de atividades, grande número de alunos por sala, indisciplina etc. Silva & Zanon (2000, p.120) apresentam situações semelhantes à desta pesquisa:

Quando usualmente expressam posições ou impressões relativamente ao ensino experimental, professores costumam dizer que ele é fundamental para melhorar o ensino, mas lamentam a carência de condições para tal, referindo-se a turmas grandes, inadequação da infra-estrutura física/material, carga horária reduzida.

Estes fatos levam-nos a questionar se realmente tais atividades são realizadas e, se quando são, quais são seus resultados e, ainda, se seus objetivos foram realmente alcançados.

Com relação ao laboratório, verificamos que muitas das escolas visitadas (7) não o possuem, afirmando as professoras que este é um dos motivos para a não realização de atividades experimentais. Nas outras escolas (3) que possuem laboratório, as professoras não utilizam esse espaço para a realização das atividades; discorreram sobre a má estrutura do local para comportar todos os alunos; falta de materiais; como também a difícil manipulação de outros. Dessa forma, pudemos evidenciar que muitos professores não se esforçam em proporcionar um ensino de mais qualidade para seus alunos, instalando-se no comodismo, não buscando aproveitar o espaço e os materiais disponíveis ao seu alcance.

Uma professora relatou que usa o laboratório para demonstração, para os alunos apenas observarem materiais e alguns experimentos. Alegou que, quando vão ao laboratório, há uma pessoa no local que toma conta dos materiais e que ela própria realiza as experiências. Não é permitido que os alunos manipulem os materiais e realizem as próprias atividades por medo de que eles quebrem aqueles ali existentes. Gioppo et al. (1998, p.43) afirma que,

Há preferência em se trabalhar com atividades demonstrativas,

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

velhas conhecidas dos autores de livros-texto, que as repetem num vicioso ciclo de plágio. Sabendo disso, grandes empresas, acostumadas à produção de materiais para a educação em massa, criam estojos laboratoriais, com as mesmas velhas demonstrações, e os vendem às escolas. Por serem caros e de difícil obtenção, os materiais são freqüentemente mantidos trancafiados ou, quando usados, não possuem qualquer esquema de reposição, inutilizando-se rapidamente.

As aulas 'ditas' de experimentação desenvolvidas nas escolas, muitas vezes, não passam de apenas mais um método de repetição, em que o professor fornece todos os procedimentos, cabendo ao aluno apenas executar conforme o indicado. O que ainda ocorre muito, como pudemos constatar com as entrevistas, são aulas do tipo demonstrativas, nas quais o professor (ou até mesmo terceiros, como é o caso do relato mencionado acima) é quem realiza todo o experimento, e cabe ao aluno apenas observar os resultados.

Pudemos constatar, com os relatos de algumas professoras, que elas julgavam estar realizando atividades experimentais, mas que, na verdade, determinadas atividades não passam de aulas expositivas. Um exemplo disto foi uma aula descrita por uma professora: falou que levou seus alunos para o pátio da escola a fim de observarem as árvores, as plantas, o sol, para explicar o processo da fotossíntese. Pelo que pudemos depreender com esse relato é que a professora somente expôs o conteúdo para as crianças de forma oral, sem buscar as indagações delas, sendo que elas, apesar da ambientação, provavelmente, não puderam fazer a relação do conteúdo com a realidade apresentada.

Essa forma como a professora entende e utiliza a experimentação não é favorável para uma aprendizagem significativa do aluno, sendo ainda desenvolvida mais para a memorização dos conteúdos e não para uma compreensão plena destes. A experimentação é introduzida nas aulas, em grande parte, sem muita objetividade e sem a intencionalidade de buscar uma participação intensa dos alunos, tanto para que eles se comprometam e realizem as atividades, conseguindo fazer uma relação destas com a realidade, ou seja, compreendendo realmente o que foi proposto com a atividade.

Pesquisas revelam a prevalência de visões essencialmente

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

simplistas sobre a experimentação no Ensino de Ciências. Muito se tem discutido a esse respeito e, como sabemos, ainda é amplamente vigente a acepção de experimentação como mera atividade física dos alunos (manipulam, “vêem a teoria com seus próprios olhos”) em detrimento da interação e da atividade prioritariamente cognitiva/mental (SILVA, L.H.A; ZANON, L.B. 2000, p.121).

Em outra questão levantada no questionário, referente à experimentação e às suas principais características, foram feitas as seguintes afirmativas: são atividades que permitem aos alunos uma participação ativa, um estudo sistematizado de conteúdos significativos em situações controladas; propiciam à criança o conhecimento dos fatos a seu alcance, no tempo e espaço; sua forma de realização envolve variados procedimentos, tais como construção e delimitação de um problema, levantamento e verificação de hipóteses, coleta e registro de dados, reflexão e conclusão; são atividades que podem ser usadas em diversas situações como, por exemplo, na exploração do ambiente e para a sistematização ou para a comunicação dos conhecimentos sobre um conteúdo específico do currículo escolar; permitem o desenvolvimento de habilidades de registro e de comunicação, habilidades manuais, desenvolvimento de atitudes e interesses. Pedimos que as professoras dessem, em porcentagens, graus de importância que caberiam a cada uma destas características. Em todas elas, a maioria das professoras, cerca de 20 a 23 dentre 30, marcou uma importância de 75% a 100%, ou seja, mais de 66,6% das professoras acha importante todas as características citadas sobre experimentação, entendem que esta metodologia de ensino envolve vários procedimentos e, quando desenvolvida, pode trazer grandes benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Em uma outra questão do questionário, insistimos perguntando se elas julgam importante a realização de experiências em sala de aula. As professoras demonstraram que são cientes da importância da experimentação (83,3%), relatando que: com as atividades as aulas ficam mais interessantes e prazerosas; permitem a participação dos alunos; trabalham a oralidade, o respeito, desinibem; estimulam descobertas; há maior integração entre os grupos. Porém afirmam que, para isso, há muitas dificuldades, faltam condições, e, por isso, a experimentação é quase sempre deixada de lado.

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

As atividades práticas podem assumir uma importância fundamental na promoção de aprendizagens significativas em ciências e, por isso, consideramos importante valorizar propostas alternativas de ensino que demonstrem essa potencialidade da experimentação: a de ajudar os alunos a aprender através do estabelecimento de inter-relações entre os saberes teóricos e práticos inerentes aos processos do conhecimento escolar em ciências (SILVA, L.H.A; ZANON, L.B. 2000, p.134).

Sabemos que esses objetivos não têm sido alcançados, pois, como vimos nos relatos anteriores, não raro, têm se dado às atividades experimentais um caráter superficial, mecânico e repetitivo, ao contrário do que poderia ser uma forma de compreender determinados conteúdos fazendo relação destes com o dia-a-dia.

Um outro fator constatado, que impossibilita o desenvolvimento das aulas experimentais, o qual foi citado pela minoria das professoras, mas que sabemos ser muito freqüente em nossa realidade, é o que se refere à falta de preparação e a carência na formação docente.

É notório o despreparo com que o docente de Ensino Fundamental sai de sua escola de “formação”. Muitas vezes, o profissional que emerge é um personagem virtual, despreparado para o ensino dinâmico e eficaz das coisas do dia-a-dia. Perde-se em aulas teóricas, num caminho rígido ditado por livros-texto muitas vezes de qualidade duvidosa e, conseqüentemente, perde-se em um ensino no qual criatividade, interação e construção indexam conceitos complexos e inatingíveis (GIOPPO et al. 1998, p.49).

Apesar de averiguarmos que predomina ainda muito, nos professores, uma concepção tradicional de ensino, pudemos ainda encontrar algumas professoras, que, pelas suas falas, buscam vencer as dificuldades existentes, procurando métodos alternativos, para proporcionar a seus alunos aulas mais significativas e estimulantes, almejando realmente o seu desenvolvimento para a vida, para a compreensão de seu mundo. Notamos isto principalmente em duas professoras da rede estadual, uma que leciona na 3ª e outra na 4ª série. Elas buscam explorar, em suas aulas, todos os recursos ao seu alcance, como os materiais disponíveis na escola e o próprio meio; fazem relação de conteúdos com as notícias do dia-a-dia e dúvidas expostas pelas crianças; estimulam a pesquisa etc.

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

Verificamos, posteriormente, que a professora da 3ª série participou do programa de capacitação de professores, oferecido pela Secretaria Estadual de Minas Gerais - PROCAP. A professora da 4ª série está participando do Projeto Veredas³. Isto nos leva a considerar a necessidade de que os professores busquem formas de se atualizar, o que permite maior capacitação para atuarem em sala de aula, como também, estarem mais incentivados e estimulados para desenvolver um trabalho inovador e criativo. É importante que os educadores estejam sempre se atualizando, buscando novas fontes, tanto as relacionadas aos conteúdos como aquelas sobre novas metodologias de ensino.

É essencial que o professor conheça, com segurança, os conteúdos que deverá ensinar a seus estudantes. É indispensável que ele domine métodos e procedimentos de ensino e saiba adequá-los a seu aluno concreto. É necessário que compreenda o processo de construção social do conhecimento e dessa compreensão derive implicações para o ensino e a aprendizagem. É ainda fundamental que possua o instrumento necessário à análise do contexto sócio-econômico e histórico no qual deverá atuar e das restrições que vêm sendo impostas à sua atividade (MOREIRA, 1992, p.58).

Uma proposta plausível para ser desenvolvida em cursos de formação de professores, a qual realmente pode alcançar excelentes resultados, é aquela que coloca o professor na condição de aluno, vivenciando experiências concretas similares àquelas desenvolvidas em sala de aula.

Sá & Carvalho (1997, p. 58-59) sintetizam em quatro pontos uma estratégia altamente produtiva em termos de formação de professores para as séries iniciais para o ensino experimental das Ciências.

O primeiro ponto mostra que, em contexto de formação, os professores ou futuros professores deverão *realizar atividades similares às previstas para os alunos*, ou seja, deverão manipular objetos, discutir e explorar os temas, levantar hipóteses, testá-las e chegar a conclusões. O professor deverá desempenhar o mesmo papel que o aluno teria em sala de aula.

O segundo ponto levantado é que, após as atividades realizadas em contexto de formação, os professores deverão *refletir e discutir sobre o*

³ Projeto de formação superior de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental com uso da linguagem de educação à distância.

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

que fizeram com a intenção de adaptá-las à realidade de seus alunos. É um momento para o professor refletir sobre os procedimentos e métodos de tais atividades; se estas foram realmente relevantes para a construção de novas idéias e saberes; e se também terão os objetivos alcançados ao serem desenvolvidas com os alunos.

O terceiro ponto é referente ao trabalho do professor em sala de aula, ou seja, os professores deverão *orientar os seus alunos na realização de atividades similares às por si realizadas em contexto de formação*. Essa fase deverá ser seguida por uma reflexão e avaliação de seu desempenho na sua atuação.

O quarto e último ponto orienta que os professores em formação deverão *elaborar os seus próprios planos de atividades científicas*, com a supervisão de seu formador e logo desenvolvê-la com os alunos, o que ainda deverá ser seguido por uma reflexão e avaliação.

Com base nesses pontos, podemos perceber que, realmente, por meio de uma formação em que os professores sejam colocados na qualidade de aprendizes, eles poderão compreender melhor como se dá o processo ensino – aprendizagem, ministrando-se, dessa forma, aulas mais interessantes e agradáveis, alcançando seus objetivos, os quais consistem no desenvolvimento pleno de seus alunos.

Uma formação que valoriza a realização, por parte dos formandos, de atividades da mesma natureza das que se propõem para as crianças está no domínio de um fazer Ciências, que permite em si mesma o desenvolvimento de conceitos científicos e, por outro lado, cria um estado de interesse, motivação e preparação intelectual para se ir mais longe na aprendizagem conceptual (SÁ; CARVALHO, 1997, p. 60-61).

Essa também é uma forma de propor mudanças na ação docente, que, quase sempre, se resume no ato de transmitir e repassar informações, o que exige dos alunos a memorização dos conteúdos, e não realmente o seu entendimento e compreensão.

Apontamos, portanto, como sendo uma das soluções para a situação do ensino, hoje, a conscientização do professor em estar refletindo sua prática e reavaliando-a, buscando em várias fontes e recursos, novos conhecimentos e métodos. Segundo Schnetzler (2000, p.28), ao pensar sobre sua prática, *o professor converte-se em um investigador na sala de aula, produzindo saberes pedagógicos*. É importante, porém, que o

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

professor pratique esse exercício, com vistas a proporcionar uma real evolução no processo ensino – aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve, como objetivo, verificar quais são as práticas e concepções que os professores de 1^a a 4^a séries têm sobre o ensino de Ciências. Constatamos que ainda é muito predominante, na prática desses profissionais, o método tradicional de ensino.

Notamos, nos discursos das professoras, que muitas até gostariam de realizar algo inovador, de proporcionar aulas agradáveis e realmente eficientes para a aprendizagem das crianças, mas, devido às barreiras que encontram no cotidiano escolar, acabam por ficar apenas naquele ensino baseado na transmissão e recepção de informações.

Geralmente, os professores apresentam muitos problemas, como sendo os causadores desse comodismo no ensino. Afirmaram que não há incentivo e ajuda tanto na parte financeira como na parte pessoal; há carência de sugestões de novas metodologias; reclamam da falta de recursos e materiais disponíveis; carga horária reduzida; grande número de alunos por sala e, conseqüentemente, a indisciplina; baixos salários; formação precária etc.

Devido a estes e outros fatores, muitos professores alegam priorizar como metodologia de ensino as aulas expositivas, afirmando que é o método mais plausível de ser efetivado, mediante a realidade em que a escola se encontra.

Com relação a isso, atribuímos como uma das principais causas dessa atitude de alguns professores, a precária formação que muitos deles receberam. Sabemos que eles, sem ter uma visão mais crítica sobre a realidade, pouco poderão fazer em relação às condições adversas existentes, contribuindo, assim, para a permanência do ensino tradicional.

Apesar disso, felizmente, encontramos casos de algumas professoras que buscam superar as barreiras encontradas no meio escolar, tentando desenvolver algo inovador com seus alunos, almejando realmente que eles compreendam os temas propostos participando ativamente da construção de seus saberes. Notamos que tais professoras procuram aproveitar, para ministrar suas aulas, todos os recursos disponíveis a seu redor, como qualquer material existente na escola ou aqueles que elas possam conseguir em outros lugares, utilizam o próprio meio (pátio e jardim da escola, vizinhança etc.), assim como os conhecimentos prévios dos alunos e suas dúvidas.

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

É o professor quem tem condições de orientar o caminho do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados (BRASIL, 1997, p. 33).

Quanto à experimentação, as professoras reconhecem seu valor, apesar de admitirem que não é um procedimento didático muito praticado por elas. Afirmaram que efetivamente é uma atividade que pode proporcionar ótimos resultados quanto à aprendizagem. Reconhecem que, por meio da experimentação, poderiam levar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, pois tal metodologia possibilita à criança desenvolver sua capacidade de raciocinar logicamente.

Concluimos, pois, que a falta de recursos na escola é verdadeiramente um problema que contribui para a existência de aulas expositivas tradicionais, mas este problema pode ser superado, de certa forma, com o empenho do professor, ou seja, ele é o principal sujeito que, comprometendo-se legitimamente com o papel da educação, poderá trazer mudanças para a situação do ensino.

Por meio da experimentação, de um ensino que leve o aluno a participar ativamente da construção do saber, permitindo-lhe fazer reflexões e a chegar a conclusões por si próprio, considerando o seu cotidiano, poderíamos superar esse ensino fundamentado na transmissão e recepção de informações, tão predominante ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o aluno poderia estar mais apto a atuar no mundo de forma autônoma, sendo, também, capaz de compreender as transformações de seu próprio ambiente.

É importante que os professores busquem mudanças em sua prática pedagógica e procurem inovar e investir em novas formas e métodos de ensino, aspirando ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, formando cidadãos realmente aptos a atuar na sociedade de forma crítica. Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar as políticas vigentes de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Concepções de professores sobre o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÃO, Rosália M. R. de. Uma Interação Fundamental de Ensino e de Aprendizagem. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas CAPES/UNIMEP, p. 82-97, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Reflexão em Torno de Perspectivas do Ensino das Ciências: Contributos para uma Nova Orientação Curricular – Ensino por Pesquisa. **Revista de Educação**. Departamento de Educação da F.C da U.L., Vol. IX, nº 1, p. 69-79, 2000.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Ciências no Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Cortez, n.101, p.152-168, jul. 1997.
- CICILLINI, Graça Aparecida e CUNHA, A.M.O. Considerações sobre o ensino de Ciências para a escola fundamental. In: VEIGA, I. P. e CARDOSO M.H.F. (org.). **Escola Fundamental: Currículo e Ensino**. Campinas-SP: Papiros, p.201-216, 1991.
- DELIZOICOV, Demétrio e ANGOTTI, J.A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FRACALANZA, Hilário e AMARAL, Ivan Amorosino e GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **O ensino de Ciências no 1º Grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- GIOPPO, Christiane; SCHEFFER, Elizabeth Weinhardt O.; NEVES, Marcos C. Danhoni. O Ensino Experimental na Escola Fundamental: uma reflexão de caso no Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n.14, p.39-57. 1998.
- GOUVEIA, Mariley Simões Flória. Atividades de Ciências: a relação teoria-prática no ensino. **Ensino em RE-VISTA**, Uberlândia, v.3, n.1, p.9-14, jan./dez. 1994.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: Uma Introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.
- MARTINS, Isabel; OGBORN, Jon; KRESS, Gunther. Explicando uma Explicação. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte, vol.1, nº 1, p. 29-46, setembro, 1999.
- MIORIM, Antônia Luisa; TOSCANO, Carlos; NETO, Victoriano Fernandes. Ensino de Ciências e o Construtivismo: Iniciando a Reflexão. **Ensino em RE-VISTA**, Uberlândia, v.2, n.1, p. 17-23, jan/dez. 1993.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Formação do Professor em uma Perspectiva Crítica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 17(2):55-61, jul/dez. 1992.

Concepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Kássia Arrais dos Santos e Graça Aparecida Cicillini

PRETTO, Nelson de Luca. **A Ciência nos Livros Didáticos**. Campinas: Editora da Unicamp; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia. SÁ, Joaquim e CARVALHO, Graça S. **Ensino Experimental das Ciências: Definir uma Estratégia para o 1º Ciclo**. Portugal: Editora Correio do Minho/SM, 1997.

SCHNETZLER, Roseli P. O Professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas, CAPES/UNIMEP, p. 12-41, 2000.

SILVA, Lenice Heloísa de Arruda e ZANON, Lenir Basso. A Experimentação no Ensino de Ciências. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas CAPES/UNIMEP, p. 120-153, 2000.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Ensino de Ciências e Cidadania. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas, CAPES/UNIMEP, p.154-182, 2000.

ZANETIC, João. Ciência, seu Desenvolvimento Histórico e Social – Implicações para o Ensino. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ciências na escola de 1º Grau**: textos de apoio à Proposta Curricular. São Paulo: SE/CENP, p.7-19,1991.



Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

**REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA DA INCONFIDÊNCIA MINEIRA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 5ª A 8ª SÉRIES¹**

Edeílson Matias de Azevedo²
Christina da Silva Roquette Lopreato³

RESUMO: Neste artigo, analisamos a presença do tema da Inconfidência Mineira em sete livros didáticos de História destinados ao Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), selecionados do Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: PNLD/2002. Um dos objetivos deste texto é verificar se algumas questões sobre a temática da conjuração mineira, levantadas na pesquisa de iniciação científica *Inconfidência Mineira: o jogo de interesses pessoais*, estão presentes, ou não, nas obras didáticas escolhidas para análise.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos, Inconfidência Mineira e Ensino.

ABSTRACT: In this article, we analyze the presence of the theme “Inconfidência Mineira” in seven History Didactic Books of Elementary School. For this reason, it was selected seven different works that appear in the “Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª series: PNDL/2002”. We also discuss, having as records the results of the research “Inconfidência Mineira: o jogo de interesses pessoais”, the presence or absence of questions evidenced by this research, such as the private interests in its different aspects.

KEY WORDS: Didactics books, “Inconfidência Mineira” and Teaching.

¹ Este artigo foi escrito a quatro mãos e tem como ponto de partida de análise as questões levantadas pelo aluno-bolsista Edeílson Matias Azevedo em sua pesquisa, já finalizada, que trata do jogo de interesses pessoais no episódio da Inconfidência Mineira. O artigo resulta do (entre)cruzamento da experiência de pesquisa do aluno Edeílson Matias de Azevedo com as experiências de sala de aula da Profa. Christina Lopreato ao lecionar a Disciplina História do Brasil I (Colônia), ministrada no Curso de graduação em História da UFU e como parecerista na análise dos livros didáticos de História para o *Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: PNLD/2002* e para o *Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries: PNLD/2004*.

² Graduando em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

³ Profª Dra do Instituto de História – UFU.

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

O LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No Brasil, o livro didático, como instrumento de transmissão do conhecimento, converteu-se, por várias razões, ao longo de sua utilização, iniciada no século XIX, em um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem. Quando começaram a ser utilizados, os primeiros exemplares foram traduzidos do francês para a nossa língua. A partir de 1870, com a obrigatoriedade do ensino para os brasileiros e, principalmente, depois da proclamação da República, passaram a ocupar um espaço considerável no comércio de livros. Apesar do aumento de publicações – a grande maioria produzida por autores brasileiros – não existia política pública para o livro didático.

Foi somente a partir do ano de 1930, mediante de vários decretos governamentais, que foram elaboradas políticas públicas no sentido de reconhecer o livro didático como um dos principais instrumentos de que os professores poderiam dispor durante o processo de ensino e aprendizagem. Em 30/12/1938, o livro didático obteve, por parte do governo federal, presidido por Getúlio Vargas, atenção especial com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Daí em diante, passando pelo regime ditatorial brasileiro e pelo período de redemocratização, diversas políticas foram elaboradas com o objetivo de avaliar a qualidade dos livros didáticos produzidos no Brasil. Em 1995, foi iniciada, por técnicos do Ministério da Educação, a avaliação dos livros didáticos destinados aos estudantes brasileiros, chegando à elaboração dos Guias de Livro Didático de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, dos quais constam todas as obras classificadas como as mais adequadas para serem adotadas pelos estabelecimentos de ensino público brasileiro.

Tendo em vista a importância adquirida pelos livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem e o interesse dos técnicos do Ministério da Educação em selecionar, por meio de processos avaliatórios, as melhores obras disponibilizadas pelas editoras brasileiras de livros didáticos para as duas fases do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª/5ª a 8ª séries – e levando em consideração os resultados obtidos na pesquisa *Inconfidência Mineira: o jogo de interesses pessoais*⁴, busca-se, com esse artigo, analisar o tratamento dado à Inconfidência Mineira em alguns livros didáticos de His-

⁴ Projeto de Pesquisa desenvolvido entre agosto/2001 e julho/2002, por Edeílson Matias de Azevedo, sob orientação da Profª Drª Christina da Silva Roquette Lopreato, financiado pela Universidade Federal de Uberlândia.

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

tória que constam do *Guia do Livro Didático – 5ª a 8ª séries: PNLD/2002*.

Para este artigo, foram selecionados sete livros: *Diversidade Cultural e Conflitos* – 6ª série (coleção História Temática/classificada como Recomendada); *Do Século XVIII até o século XIX* – 7ª série (coleção Cultura e Sociedade/classificada como Recomendada com Ressalvas); *Brasil: da chegada dos portugueses à independência* – 5ª série (coleção Horizontes/classificada como Recomendada com Ressalvas); *A Consolidação do Capitalismo e o Brasil Império* – 7ª série (coleção História: passado e presente/classificada como Recomendada com Ressalvas); *Nas Trilhas da História: séries finais do Ensino Fundamental* – 7ª série (coleção Nas Trilhas da História/classificada como Recomenda com Ressalvas); *História Geral e do Brasil* – 7ª série (coleção Saber e Fazer História/classificada como Recomendada com Ressalvas); e, por fim, *História e Vida* – 7ª série (coleção História e Vida Integrada/classificada como Recomendada com Distinção). Vale esclarecer que somente o conteúdo relativo à Inconfidência Mineira foi analisado.

No intuito de realizar uma análise de cada capítulo relativo à Inconfidência Mineira, foram adotados alguns procedimentos. Estes consistem na elaboração de subtópicos, aos quais os conteúdos serão submetidos: 1) *contexto histórico do período pombalino*; 2) *conjuntura histórica da capitania de Minas Gerais na segunda metade do século XVIII*; 3) *fatores que levaram os participantes da Inconfidência Mineira a elaborar os planos conspirativos*; 4) *os planos traçados e os objetivos que os conspiradores pretendiam alcançar*; 5) *discussão sobre as divergências entre os elaboradores dos planos – independência do Brasil ou somente da Capitania de Minas Gerais, escravidão e sistema de governo*; 6) *abordagem dos interesses pessoais*; 7) *o tratamento dado à personagem histórica Tiradentes*.

Observando os subtópicos elaborados, o conteúdo de cada capítulo será submetido a apreciações que têm em vista apresentar possíveis lacunas teóricas. Não só estas serão ressaltadas, mas também o reconhecimento em relação ao tratamento dispensado ao tema da Inconfidência Mineira. Feito isso, buscar-se-á, sempre que oportuno, estabelecer um diálogo entre as análises realizadas e os resultados da pesquisa *Inconfidência Mineira: o jogo de interesses pessoais*.

Com o subtópico *contexto histórico do período pombalino*, procuramos chamar a atenção para sua importância na discussão sobre a Inconfidência Mineira. Ao assumir o cargo de Ministro da Marinha e Ultramar – posto mais importante do reino português no período em que Portugal

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

possuía diversas possessões coloniais no mundo – Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal), com o intuito de “nacionalizar” o comércio que se fazia tanto em Portugal quanto em suas colônias – praticamente quase todo o comércio era realizado por estrangeiros, principalmente, ingleses –, colocou pessoas ricas em postos-chave das administrações coloniais. Com essa política, grandes comerciantes e proprietários de minas passaram a ocupar cargos de destaque na Capitania de Minas Gerais. O resultado foi o enraizamento de interesses pessoais na administração pública. Alguns anos depois que Pombal deixou o cargo, a administração pública dessa capitania estava quase que totalmente a serviço de interesses particulares. Por exemplo, os impostos que deveriam ser pagos pelos comerciantes e donos de minas foram sonegados, pois eram eles que estavam nos principais cargos da administração. Ao tomar posse como Ministro da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro adotou medidas no sentido de cobrar todos os atrasados que foram se acumulando em decorrência da sonegação. Isso gerou grande insatisfação, impulsionando alguns cidadãos da capitania a traçar planos que iam na direção do rompimento dos laços políticos com Portugal, pois já não controlavam mais a burocracia da capitania em seu próprio benefício.

Em se tratando da *conjuntura da Capitania de Minas Gerais na segunda metade do século XVIII*, a intenção é procurar observar como os capítulos dos livros didáticos selecionados abordam-na. A presença de tal conjuntura é necessária pelo fato de ter sido nela fomentadas as situações que possibilitaram a convergência de pessoas da capitania dispostas a elaborar planos que iam em direção ao rompimento dos laços políticos com o poder central português.

No subtópico, *fatores que levaram os participantes do movimento a elaborar os planos conspirativos*, será analisado de que maneira eles aparecem nos livros didáticos. São muitos os fatores, mas, nesse ponto, procurar-se-á observar a presença daqueles que mais se destacaram, como, por exemplo, o cancelamento de dívidas, a perda de privilégio por parte de alguns conspiradores que, antes da chegada de Luís da Cunha Meneses, se beneficiavam da condescendência do governador anterior.

No que diz respeito aos *planos conspirativos*, o objetivo consiste em apreciar sua abordagem pelos autores tendo em vista o que foi evidenciado na pesquisa sobre os interesses pessoais dos inconfidentes. Em relação à *discussão sobre as divergências entre os elaboradores dos planos – independência do Brasil ou somente da Capitania de Minas Gerais, escravidão e sistema de governo*, é nossa preocupação observar a presença

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

ou ausência no conteúdo de cada capítulo.

Verificar se a *abordagem dos interesses pessoais* faz-se presente nos livros didáticos tem importância fundamental. Com esse subtópico, pretendemos discutir a maneira como os interesses em jogo na Inconfidência Mineira são apresentados nas obras didáticas.

Com o subtópico *tratamento dado a Tiradentes*, intentamos por em discussão a dimensão que os autores dos livros didáticos selecionados dão àquela personagem histórica, que, ao longo dos tempos passados, foi transformado no maior ícone da Inconfidência Mineira e no patrono cívico da nação brasileira. Faz parte dos objetivos discutir a possível centralidade que ele poderia ocupar nos livros didáticos.

A INCONFIDÊNCIA MINEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS

No capítulo *Fragmentos da Vida Colonial no Brasil* do livro didático *Diversidade Cultural e Conflitos*, coleção *História Temática*, não há referência alguma quanto ao contexto histórico do período pombalino⁵. Aliás, é quase inexistente, no capítulo em análise, menção que possa relacionar a Inconfidência Mineira à conjuntura histórica do período em que o Marquês de Pombal esteve à frente da administração do reino português. Vale lembrar, mais um vez, que a administração pombalina criou uma situação que desembocou em implicações graves, prejudicando os interesses públicos em benefício de privilégios particulares.

Em relação à conjuntura histórica da Capitania de Minas Gerais, na segunda metade do século XVIII, observa-se que se reduz às “medidas severas de controle e fiscalização da Coroa Portuguesa sobre o ouro retirado de Minas Gerais ...” (CABRINI, et. alli, 2001a, p.21) a “... grande insatisfação [...] [que isso provocou] na população colonial” (CABRINI, et. alli, 2001b, p.21) e o medo que a iminente cobrança, pelo rei de Portugal, do ouro atrasado⁶ causava nessa mesma população.

Em se tratando dos planos e objetivos dos inconfidentes, eles restrin-

⁵ O período em que Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal – esteve à frente do principal cargo da administração portuguesa – Ministério da Marinha e Ultramar – vai de 1750 a 1777. Logo após a morte de D. José I, ele foi substituído por Martinho de Melo e Castro.

⁶ Essa cobrança correspondia às quantidades de ouro que, em anos anteriores a 1788, não completaram as 100 arrobas anuais que os mineradores deveriam enviar a Portugal como forma de captação do imposto denominado *quinto*. De todo o ouro extraído, dever-se-ia destinar uma parte para o erário português.

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

gem-se, no capítulo em discussão, em "... obter a independência política da capitania de Minas Gerais" (CABRINI, et. alli, 2001c, p.134) e implantar "... uma república independente" (CABRINI, et. alli, 2001d, p.135). Sobre esse ponto, em específico – o regime político que os inconfidentes pretendiam adotar –, lê-se, no livro didático *Diversidade Cultural e Conflitos*, a certeza de implantação de uma república. As análises realizadas na pesquisa *Inconfidência Mineira: o jogo de interesses pessoais* não permitem que façamos essa afirmação, pois os próprios inconfidentes, em seus depoimentos nos *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*, discordam, entre si, do regime político a ser implantado. Portanto, parece-nos equivocada a afirmação em relação a este aspecto sobre o qual ainda pairam dúvidas.

Quanto ao sistema político a ser adotado, a continuidade ou não da escravidão, se a independência seria apenas da Capitania de Minas Gerais ou de todo o território brasileiro e, no que concerne aos interesses pessoais, ficou evidenciado, por meio da pesquisa *Inconfidência Mineira: o jogo de interesses pessoais*, que existiam divergências entre os inconfidentes. Embora, no texto em discussão, os interesses dos inconfidentes sejam mencionados, não há qualquer alusão sobre tais discordâncias. Relativos aos interesses pessoais é apresentado que os conspiradores agiram "... movidos por interesses econômicos" (CABRINI, et. alli, 2001e, p.21). Apesar da referência aos interesses ser de pouca expressão, ela constitui-se num ponto com base no qual o professor poderá fazer uma discussão sobre tais interesses dos inconfidentes.

Embora tenhamos observado, no capítulo *Fragmentos da Vida Colonial no Brasil*, a ausência de abordagens que poderiam enriquecer o conteúdo relativo à Inconfidência Mineira, a presença de Tiradentes é assaz destacada. Os autores do livro didático destinam a metade de uma página a uma das diversas representações físicas dessa personagem histórica⁷, medindo 17,5cmx8,5cm, (CABRINI, et. alli, 2001f, p.135), contendo, ao seu lado, relato sobre sua vida pessoal e profissional. Consideramos que a atenção dada a Tiradentes tende a contribuir para que, no ensino de História continue prevalecendo a individualização de acontecimentos históricos, ou seja, a sua identificação com um único sujeito histórico. Conside-

⁷ Apresentada no capítulo *Fragmentos da Vida Colonial no Brasil*, do livro didático *Diversidade Cultural e Conflitos*, é o óleo pintado, em 1940, por José Washt Rodrigues, o qual encontra-se no *Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro. Para aqueles que querem saber um pouco mais sobre as várias representações de Tiradentes, indicamos a obra *Tiradentes: o corpo do herói*, de Maria Alice Milliet: MILLIET, Maria Alice. **Tiradentes: o corpo do herói**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 295p.

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

ramos, também, que a abordagem da Inconfidência Mineira, nesse texto, deixa muito a desejar. É um texto com muitas lacunas e de pouca densidade analítica.

No capítulo *Os Movimentos de Libertação no Brasil do livro didático Do Século XVIII até o Século XIX*, coleção *Cultura e Sociedade*, observa-se a ausência de informações a respeito do período pombalino. Já no que tange à conjuntura da Capitania de Minas Gerais, nas cinco décadas finais do setecentos, ela é apresentada com ênfase no aspecto econômico: “a situação tornou-se ainda mais crítica quando a mineração entrou em declínio. Os impostos cobrados pela metrópole eram altos. Os brasileiros não conseguiam pagá-los, e as dívidas se acumulavam” (ORDEÑOZ, et. alli, 2002a, p.77). Embora a escassez do ouro tenha agravado a situação, outros fatores foram importantes nessa conjuntura. Por exemplo, o fato de alguns homens que tiravam vantagens da proximidade com o aparelho burocrático-administrativo terem sido afastados quando da chegada do governador Cunha Meneses.

Sobre as condições que fizeram com que alguns cidadãos vilariqueses elaborassem planos na direção do rompimento político com a metrópole, o livro didático em análise é bastante sucinto, apresentando como ponto fomentador do descontentamento a pressão política da metrópole. Igualmente resumido é o tratamento dado aos planos e objetivos que tais pessoas pretendiam alcançar: “a idéia de independência tornava-se cada vez mais forte entre os homens importantes da região ...” (ORDEÑOZ, et. alli, 2002b, p.77).

Não há, nesse livro didático, qualquer referência às discordâncias entre os integrantes do grupo que desejavam alcançar os objetivos traçados. Em contraposição à falta de referência sobre os interesses pessoais, o tratamento dispensado a Tiradentes é singular. Os autores reservaram 1/4 de página para expor alguns dados pessoais e profissionais de sua vida, destacando-o como homem do povo em meio a um grupo de pessoas ricas e eruditas. Embora os autores tenham apenas citado outros participantes do movimento, a figura de Tiradentes sobressai.

Analisando o capítulo *As Rebeliões Separatistas: a luta pela independência* do livro didático *Brasil: da chegada dos portugueses à independência*, coleção *Horizontes*, a abordagem do contexto histórico do período pombalino não nos pareceu satisfatória pelo fato de apresentar-se bastante pontual. Foram mencionadas várias medidas adotadas por Pombal, dentre elas, o rigor no ato de fiscalizar, pois “houve maior fiscalização dos órgãos administrativos ...” (ORDEÑOZ, 1999a, p.159); sendo esta, uma das

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

principais. Mas, contraditoriamente, o que se verifica, nesse período, é que os homens de posse colocados à frente da burocracia da Capitania de Minas Gerais por Pombal não se preocuparam em cumprir, com o rigor, o que determinava a política pombalina no âmbito da arrecadação de impostos. Embora seja pontual, o contexto apresentado no capítulo em análise avança, na abordagem desse tópico, em relação aos textos anteriores.

Para tratar da conjuntura histórica, são expostas situações relacionados à escassez do ouro:

na segunda metade do século XVIII, a mineração começou a entrar em decadência [...] Com o declínio da mineração, os mineradores não conseguiam mais pagar o imposto de cem arrobas de ouro por ano. Se essa quantia não fosse atingida, havia a possibilidade de ser cobrada a derrama que era a cobrança, à força, dos impostos atrasados (ORDEÑOZ, 1999b, p.159-160).

Restringindo a conjuntura à decadência do ouro, assim como ficou constatado nos textos anteriormente analisados, verifica-se um empobrecimento teórico, pois aspectos de relevância são deixados de lado, como, por exemplo, o descontentamento gerado em algumas pessoas importantes da capitania pelas atitudes de Cunha Meneses.

Quanto aos fatores que levaram essas pessoas a unirem-se em torno de objetivos comuns, destaca-se a ameaça iminente de cobrança das quantidades de ouro que faltaram, em anos anteriores a 1788, para completar anualmente as cem arrobas da quinta parte da extração aurífera e o “... descontentamento em relação à situação de Minas Gerais” (ORDEÑOZ, 1999c, p.160).

A abordagem dos planos e objetivos é satisfatória ao apresentar seis pontos principais, dentre eles, “... regime de república federativa; [...] criação de uma universidade em Vila Rica; [...] incentivo e abertura de indústrias manufatureiras ...” (ORDEÑOZ, 1999d, p.161).

Em contraposição aos capítulos dos livros didáticos anteriormente analisados, no capítulo *As Rebeliões Separatistas: a luta pela independência*, é destacada, ainda que de maneira superficial, a divergência entre os elaboradores dos planos conspirativos: “entre os inconfidentes, houve a sugestão de abolição da escravatura, idéia que não foi aceita pela maioria” (ORDEÑOZ, 1999e, p.161). Embora tenha havido esse esforço, faz-se necessário ressaltar que as discordâncias não se resumem apenas ao que foi exposto. Vale também frisar que, quanto ao regime político a ser

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

adotado, caso os planos tivessem êxito, existiram discórdias entre monarquia e república. No entanto, nesse capítulo, há a afirmação categórica de que o regime seria o de uma república federativa.

Por fim, como último subtópico a ser observado no capítulo *As Rebeliões Separatistas: a luta pela independência*, cabe verificar o tratamento dispensado a Tiradentes. Este é apresentado apenas por meio de um pequeno trecho: “fazia parte do grupo dos inconfidentes o alferes Joaquim José da Silva Xavier, que também trabalhava como dentista ...” (ORDEÑOZ, 1999f, p.161). É importante ressaltar que outros inconfidentes são citados, o que não contribui para que o leitor apreenda uma imagem individualizada da Inconfidência Mineira, conforme ficou evidenciado no texto *Fragmentos da Vida Colonial no Brasil*.

Passando ao capítulo “*Liberdade Ainda que Tardia*” do livro didático *A Consolidação do Capitalismo e o Brasil Império*, coleção *História: passado e presente*, em relação à conjuntura histórica do período pombalino, as autoras apresentam, além de um pequeno parágrafo que contém informações pessoais a respeito do Marquês de Pombal e um box que informa sobre sua atitude de expulsar os jesuítas, em 1759, das possessões portuguesas, inclusive do vice-reinado do Brasil, um contexto que se restringe ao controle da produção aurífera: “o controle do ouro do Brasil foi uma das principais formas que Pombal adotou para tentar solucionar os problemas de Portugal” (CARMO, 2001a, p.28). Além disso, constam: a tentativa de Pombal acabar com o contrabando do ouro com o fechamento das oficinas de ourivesaria; a proibição de ourives que não tinham licença do governo de trabalhar; e a cobrança, em dois momentos – 1762 e 1768 –, da quinta parte do ouro extraído anualmente que não tinha sido paga. Há, ainda, destaque para a queda da produção do ouro e a insatisfação, em função das medidas adotadas, por parte da população local: “diante das demonstrações de força e das medidas repressivas aos colonos, a população das minas se tornou cada vez mais revoltada” (CARMO, 2001b, p.29). Trata-se, a respeito desse tópico, de uma abordagem satisfatória e elogiável em relação aos demais textos analisados.

Relativo aos fatores que estimularam a elaboração dos planos, eles foram restringidos à chegada do Visconde de Barbacena – futuro governador da capitania, o qual tomou posse no cargo em 11/07/1788 – e sua missão de lançar a terceira cobrança dos impostos atrasados relativos à extração do ouro: “... a rainha enviou um novo governador para Minas Gerais, que vinha com ordens de realizar a cobrança, em data não anunciada. A decisão da Coroa causou mais revolta entre os colonos, sobretudo

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

em Vila Rica ...” (CARMO, 2001c, p.29). Reduzir tais fatores à chegada do novo governador pode levar o leitor à compreensão de que esse fato tenha sido o principal, dentre os que fizeram surgir cidadãos insatisfeitos com a situação vigente na capitania em finais do século XVIII. Embora no trecho citado haja a ressalva de que o novo governo “causou mais revolta entre os colonos”, dando a entender que outras atitudes que provocaram insatisfações foram tomadas pelos administradores, julgamos necessária a presença de outros elementos, procurando, assim, demonstrar ao leitor que a chegada de Barbacena não se constituiu no principal fator causador de revolta entre os colonos, pois as conversações que convergiram para a elaboração dos planos conspiratórios, segundo ficou evidenciado na pesquisa *Inconfidência Mineira: o jogo de interesses pessoais*, datam de período anterior a julho de 1788.

De acordo com o que as autoras apresentam, os tópicos relativos aos planos e as divergências entre os inconfidentes podem ser analisados em conjunto, isso porque elas os relacionam de forma bastante satisfatória. Esses dois subtópicos são apresentados da seguinte maneira:

todos os conspiradores concordavam em algumas questões: queriam a eliminação do monopólio português, que impedia os colonos de comerciar com outros países do mundo; o desenvolvimento das manufaturas; e o incentivo da produção agrícola. Mas sobre outros pontos havia discordâncias: discutiram se o novo país teria escravos ou não, e não conseguiram chegar a um acordo, pois entre os conspiradores havia proprietários de escravos. Também quanto ao tipo de governo que se instalaria depois da independência, havia diferentes opiniões: a maioria [...] desejava uma república. Outros preferiam a monarquia (CARMO, 2001d, p.29).

Em relação aos demais capítulos de livros didáticos já analisados, o tratamento que, no capítulo “*Liberdade Ainda que Tardia*”, é dado a esses dois tópicos pode ser considerado elogiável. Além de mostrar as divergências entre os inconfidentes, são elucidadas quais foram elas. Há que ser ressaltada a questão da independência: “pensou-se também na bandeira do novo país ...” (CARMO, 2001e, p.29). Neste excerto, não fica claro se o rompimento político com Portugal seria somente em relação à Capitania de Minas Gerais ou a todo o vice-reinado, pois a referência “novo país” tanto pode ser relacionada a essa região quanto ao espaço territorial de todo o Brasil. Diante dessa ambigüidade, é preciso tornar claro que,

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

nos *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*, os depoimentos a esse respeito são dissonantes: alguns falam em independência somente da região das minas, outros indicam que ela dar-se-ia em todo o vice-reinado.

Analisando a abordagem dos interesses pessoais dos inconfidentes, observa-se que, no capítulo “*Liberdade Ainda que Tardia*”, Joaquim Silvério dos Reis é apresentado como único inconfidente movido por interesses particulares: “ele devia uma enorme quantia à Coroa e, se o movimento fosse vitorioso, ficaria livre da dívida” (CARMO, 2001f, p.30). É preciso deixar claro que não fora somente Silvério dos Reis o único devedor. João Rodrigues de Macedo e Inácio José de Alvarenga Peixoto, por exemplo, também deviam consideráveis somas ao Erário Real.

Em relação ao tratamento dado a Tiradentes, a abordagem não se restringe, com o verificado nos outros capítulos analisados, a apresentar informações superficiais sobre sua vida pessoal e profissional. Ele é apresentado como aquele que foi punido por ter sido o elo mais fraco de todo o grupo: “... Tiradentes foi aquele que costumamos chamar de ‘bode expiatório’, ou seja, o que leva a culpa e o castigo pelos outros, para servir de exemplo” (CARMO, 2001g, p.31). Outro ponto importante a ser destacado é que, em “*Liberdade Ainda que Tardia*”, essa personagem histórica não sobressai em relação aos demais inconfidentes, pois outros nomes são apresentados.

Quanto ao capítulo *As conjurações, unidade 3, seção Os Caminhos que Levaram à Independência do Brasil*, do livro didático *Nas Trilhas da História: séries finais do Ensino Fundamental, coleção Nas Trilhas da História*, sobre o período em que Pombal esteve à frente do Ministério da Marinha e Ultramar – posto mais graduado da administração portuguesa –, em especial, as medidas que impôs às colônias, não há nenhum registro. Já na abordagem sobre o contexto histórico do final do setecentos nas Minas Gerais, observa-se que ele é resumido à cobrança dos impostos que “... sobrecarregava a população, que não mais os suportava” (ALVES, et. alli, 2000a, p.113) e ao “... processo acentuado de declínio das minas” (ALVES, et. alli, 2000b, p.113). Verifica-se que o tratamento desse tópico é bastante simples. Igualmente simples é a atenção destinada aos fatores que impulsionaram a elaboração dos planos. Eles são sintetizados em um único objetivo: pôr “... fim à independência da Capitania em relação a Portugal” (ALVES, et. alli, 2000c, p.113).

De maneira um pouco diferente, em relação aos tópicos anteriores, os planos e objetivos são apresentados de modo a contemplar importantes pontos: “os planos dos mineiros para a implantação da república, cujo

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

comando caberia a Tomás Antônio Gonzaga, envolviam o incentivo às manufaturas, a fundação de uma universidade, o estabelecimento de livre-comércio” (ALVES, et. alli, 2000d, p.113). Cabe notar que, nesse excerto, há uma imprecisão que, para a análise que está sendo tecida, é relevante. Ela consiste no fato de os autores afirmarem que o comando do regime político que seria implantado caberia a Gonzaga. Não há, portanto, essa certeza, daí a imprecisão. Também é igualmente imprecisa a implantação de uma república, conforme já discutido anteriormente.

Em se tratando das divergências entre os elaboradores dos planos, nota-se a ausência de qualquer referência. Embora não haja nenhuma menção alguma a esse respeito sobre os interesses dos quais os inconfidentes encontravam-se imbuídos, há uma passagem que nos interessa: “... sob a influência das idéias iluministas, [os inconfidentes] passaram a defender interesses próprios, desvinculados da metrópole” (ALVES, et. alli, 2000e, p.111). Desse trecho, depreende-se que são interesses locais ligados a vários grupos sociais do que propriamente pessoais, isso porque, em outra passagem, a saber, “a exploração colonial da cana-de-açúcar e do ouro trouxe lucros para Portugal mas ocasionou também a formação de grupos sociais ...” (ALVES, et. alli, 2000f, p.111), é possível observar que os “interesses próprios” relacionam-se a grupos que se constituíram em diferentes regiões do vice-reinado do Brasil, portanto, o subtópico relativo aos interesses pessoais não é contemplado.

No tocante ao tratamento dado a Tiradentes, logo na primeira página da unidade que inicia o tema do movimento inconfidente, sem qualquer discussão a respeito do próprio Joaquim José da Silva Xavier, é colocada uma imagem ampliada de seu rosto. É possível que tal procedimento contribua para que o culto à pessoa de Tiradentes como principal personagem da Inconfidência Mineira continue, pois a reprodução, seja qual for a representação de sua imagem, pode fazer com que o leitor o identifique como tal.

Passando ao capítulo *Brasil: a independência* do livro didático *História Geral e do Brasil*, coleção *Saber e Fazer História*, quanto ao contexto histórico do período pombalino, não há qualquer referência. Já a conjuntura histórica dessa região em fins do século XVIII, embora esteja presente, é apresentada sendo relacionada ao fator econômico e ao empobrecimento dos mineiros: “na segunda metade do século XVIII, a economia de Minas Gerais entrou em declínio. As jazidas de ouro estavam se esgotando e os mineiros foram ficando cada vez mais pobre” (COTRIM, 2001a, p.78).

De pouca densidade analítica, a exposição dos fatores que levaram

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

os inconfidentes a elaborar os planos conspirativos é resumida à cobrança dos "... pesados impostos de quem vivia na região das minas" (COTRIM, 2001b, p.79). Mesmo sendo ressaltado que "um clima de tensão e revolta tomou conta dos proprietários das minas de ouro quando o governador da capitania, o Visconde de Barbacena, anunciou que haveria ..." (COTRIM, 2001c, p.79) a cobrança dos impostos atrasados, nessa discussão, o texto não supera a superficialidade dos demais já analisados.

Com relação aos principais planos e os objetivos, observamos que há uma preocupação somente com alguns pontos: "ao que parece, se conquistassem o poder, os inconfidentes pretendiam separar o Brasil de Portugal. Predominava a idéia de criar uma república [...] Também pretendiam desenvolver indústrias e criar uma universidade em Vila Rica" (COTRIM, 2001d, p.80). Dois pontos merecem discussão. Primeiro: entre os inconfidentes, não havia dúvida quanto ao rompimento dos laços políticos com Portugal. A dúvida consiste se a separação seria apenas da região da capitania ou do Brasil. Segundo: embora a exposição confirme a predominância da instalação de uma república, não é registrada a outra forma de regime político que aparece nos *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*, isto é, a monarquia.

Sem fazer qualquer referência às divergências entre os inconfidentes, o autor desse texto didático expõe que "... não havia, entre os líderes da Inconfidência, a intenção de acabar com a escravidão africana" (COTRIM, 2001e, p.80). A questão da escravidão, sua permanência ou seu fim, nos planos é um ponto sobre o qual não se chegou à convergência. Fazer essa afirmação, conforme o trecho acima, é empregar uma certeza sobre uma questão que ainda continua em aberto.

O tratamento dado a Joaquim José da Silva Xavier é passível de alguns comentários. Ele é feito mediante de uma imagem, cujo tamanho é de 12cmx7cm (COTRIM, 2001f, p.79), sendo que, ao seu lado, um pequeno texto explica o termo inconfidência e como Tiradentes passou ao status de patrono cívico da nação brasileira.

Sem se alongar muito, o que é quase uma norma nos livros didáticos, os interesses pessoais são reduzidos, como acontece em outras obras didáticas, à denúncia de Silvério dos Reis: "o objetivo de Silvério dos Reis era conseguir perdão para suas dívidas junto à Fazenda Real, o que ele obteve" (COTRIM, 2001g, p.80).

Por fim, o capítulo *Houve Muitas Revoltas* do livro didático *História e Vida*, coleção *História e Vida Integrada*, como o último a ser analisado, apresenta uma boa discussão sobre a Inconfidência Mineira. Em relação

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

à abordagem do período pombalino, esta é, sem dúvida, a melhor proposta. As medidas adotadas, nesse período, são expostas de forma detalhada. Em contraposição ao caráter satisfatório dessa abordagem, a conjuntura histórica é reduzida à questão econômica e ao sentimento de revolta: “como o ouro estava acabando, o rei resolveu explorar ainda mais a região. Para isso tomou várias medidas que aumentaram a revolta da população ...” (PILETTI, 1997a, p.74).

Igualmente à forma de abordagem da conjuntura, os fatores que impeliram alguns cidadãos vila-riquenses a elaborar planos conspirativos são expostos de maneira bastante simplificadora, pois estão diluídos de modo quase inexpressivo no sentimento de revolta e na iminência de cobrança dos impostos atrasados dos anos em que a cota de 150 arrobas de ouro não fora completada.

No que tange ao tratamento dado aos planos, não é verificado nenhum avanço analítico em comparação aos demais textos didáticos colocados em discussão. São eles assim expostos: os “... planos eram proclamar a república [...]; criar uma universidade [...]; e fundar fábricas em todas as regiões do Brasil” (PILETTI, 1997b, p.75). Novamente, conforme constatado em outros livros didáticos, a instalação do regime republicano de governo é dada como certo. Também os autores apresentam como certeza, o que, em verdade, é incerto, a independência de todo o Brasil: “os revolucionários queriam acabar de vez com a dominação portuguesa, com o regime colonial que oprimia o Brasil” (PILETTI, 1997c, p.75).

Também não há avanço ao ser abordado um ponto que gerou divergência entre os inconfidentes, a saber, a escravidão: “mas havia um problema que os dividia: enquanto Tiradentes era a favor do fim da escravidão, com a libertação imediata dos escravos, outros revoltosos eram contra ...” (PILETTI, 1997d, p.75). A diferença é que, nesse capítulo, assim como no *Brasil: a independência*, dentre os aqui discutidos, põe-se em relevo a questão da escravidão na Inconfidência Mineira como ponto que causou divergência entre os conspiradores, mesmo o fazendo de maneira simplificada.

No que diz respeito aos interesses pessoais, eles são simplificados à atitude interesseira de Silvério dos Reis: “em troca do perdão de suas dívidas, que eram muitas, ele contou ao governador” (PILETTI, 1997e, p.75) os planos que estavam sendo elaborados contra o poder metropolitano. Também, nesse subtópico, não se registra avanço em relação aos capítulos dos demais livros didáticos.

Não muito diferente, no que tange à simplificação analítica, é o

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

tratamento dado a Tiradentes. Ele é apresentado como sendo uma pessoa pobre e que "... não fazia parte da elite, mas acabou se tornando o líder mais conhecido do movimento" (PILETTI, 1997f, p.75). Há várias controvérsias a respeito dessa liderança, pois, em alguns depoimentos dos *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*, está registrado que Tiradentes, imbuído de grande entusiasmo, falava sem reticência por onde andava sobre os planos que eram delineados, nos quais também tinha parte. Por essa razão, segundo, também, consta dos depoimentos, ele chamara a atenção por ser muito falador. Que ele, após a proclamação da República, tornou-se o inconfidente mais conhecido não há dúvida. O que não pode ser aceitável, principalmente em se tratando de livros didáticos, é que ele continue sendo apresentado como o líder mais conhecido. Além dessa rápida descrição, por meio do excerto citado, a ele é reservado um box no qual são explicados traços de sua vida pessoal e profissional, sendo destacado como o principal divulgador dos planos, seu trágico fim e sua exaltação a partir da instalação da república no Brasil. Apesar de simples, as informações contidas no box são importantes para que se iniciem discussões acerca de sua participação e a centralidade no movimento a ele imputada a partir de 15 de novembro de 1889.

Há que ser ressaltado que outros nomes são apresentados como integrantes do grupo que preparavam os planos, o que contribui para a não identificação do movimento com a figura de Tiradentes. Esse é um aspecto importante pelo fato de ele ser apresentado, em vários livros didáticos, como aquele que representa a Inconfidência Mineira em detrimento dos outros participantes.

Tendo conhecimento de que muito ainda há que ser estudado sobre os livros didáticos, neste artigo, mesmo que a preocupação tenha se restringido apenas à análise dos conteúdos que abordam a temática da Inconfidência Mineira, procuramos contribuir no sentido de apresentá-los como obras cujos conteúdos didáticos devem constituir-se em objetos merecedores de problematização, face à dimensão por eles alcançada como instrumento de fundamental importância no processo de aprendizagem.

Os livros didáticos são, em geral, portadores de várias deficiências teóricas que podem influenciar diretamente na formação intelectual dos estudantes. As informações por eles apresentadas necessitam de estudos, pois, em muitos casos, elas são fragmentadas e extremamente factuais. Temos que reconhecer que muitos avanços foram obtidos no sentido de melhorias no conteúdo. Isso se deve, em grande parte, às avaliações dos

Reflexões sobre a temática da inconfidência mineira nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries

Edeílson Matias de Azevedo e Christina da Silva Roquete Lopreato

livros didáticos através das equipes de pareceristas montadas pelos técnicos do Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, K. et. alli. **Nas trilhas da História: séries finais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- CABRINI, C. et. alli. **Diversidade cultural e conflitos**. São Paulo: Scipione, 2001.
- CARMO, S. I.; COUTO, Eliane. **A consolidação do capitalismo e o Brasil Império**. São Paulo: Atual, 2001.
- CHIAVENATO, Júlio José. **Inconfidência Mineira: as Várias Faces**. São Paulo: Contexto, 2000.
- COTRIM, G. **História geral e do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FREITAG, B. et. alli. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FURTADO, João Pinto. **O manto de Penélope: História, mito e memória da Inconfidência Mineira de 1788-9**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MAXWELL, Kenneth. **A Devassa da Devassa: a Inconfidência Mineira: Brasil e Portugal – 1750-1808**. Tradução de João Maia. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- MILLIET, Maria Alice. **Tiradentes: o corpo do herói**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: PNLD/2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- _____. **Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries: PNLD/2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- ORDEÑOZ, M. **Brasil: da chegada dos portugueses à independência**. São Paulo: Ibep, 1999.
- ORDEÑOZ, M. et. alli. **Do século XVIII até o século XX**. São Paulo: Ibep, 2002.
- PILETTI, N; PILETTI, C. **História e vida**. São Paulo: Ática, 1997.

A PESQUISA E O ENSINO EM GEOGRAFIA: o exercício da dúvida em tempos de perplexidade...

Mara Rúbia Alves Marques¹

RESUMO: Este texto trata dos desafios colocados à pesquisa e ao ensino de Geografia em tempos de transição paradigmática. O objetivo é questionar os limites e desafios da abordagem marxista da Geografia Crítica diante de uma epistemologia pós-moderna em educação. O texto constitui-se de quatro seções, respectivamente, sobre a condição da pesquisa e do pesquisador; sobre a relação entre a cidadania e a Geografia Crítica; sobre a relação entre a história/cultura; a cidadania e a Geografia Crítica; e, finalmente, sobre a relação entre as epistemologias moderna e pós-moderna.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino , Geografia , Pós-Modernidade.

ABSTRACT: This paper investigates the challenges encountered by professionals teaching Geography in a time of changes in paradigms. The objective of this study is to question the limits and challenges in the marxist approach to teaching a Critical Geography before a post modern epistemology in education. The text comprehends four different sections, which consist of, respectively, research and researcher conditions, relation between citizenship and Critical Geography, relations between History and Culture, and, finally, the relation between modern and post modern epistemologies.

KEY WORDS: Teaching , Geography , Post-Modern.

(...) ainda não surgiu um modelo explicativo, um paradigma que substituisse a teoria marxista no ensino de Geografia. Mas não seria a ausência de paradigmas uma característica de nosso tempo?
(Iara Guimarães)

¹ Professora do Curso de Pedagogia e do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

A pesquisa e o ensino em geografia : O exercício da dúvida em tempos de perplexidade
Mara Rúbia Alves Marques

Este texto é uma reflexão sobre os desafios colocados à pesquisa e, em decorrência, ao ensino de Geografia em tempos de transição paradigmática, isto é, de profundas alterações no campo da história, da epistemologia e da pedagogia (Veríssimo, 1996)². Tal reflexão justifica-se pois, como docente da disciplina Didática e Metodologia de Geografia e História na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e como pesquisadora eventualmente envolvida em bancas examinadoras de projetos e dissertações no campo da Geografia, temos acumulado alguns questionamentos acerca dos atuais rumos teóricos e metodológicos nessa área. Processo semelhante, aliás – embora em nível diferente de investigação –, ao que desenvolvemos relativamente à História e à própria Pedagogia (Idem, 1996), diante de um certo mal-estar na pesquisa e no ensino, especificamente em História e Geografia (Silva, 1995; Guimarães, 1995)³.

O objetivo deste trabalho é, em última instância, questionar os limites e desafios da abordagem marxista da Geografia Crítica, diante de uma epistemologia pós-moderna, que tem questionado a predominância das metanarrativas modernas no campo educacional. Para tanto, consideramos nossa própria experiência com a pesquisa e o ensino, bem como dialogamos, mais especificamente, com um ótimo trabalho, recentemente produzido, sobre o ensino de Geografia (Brabo, 1993)⁴, o qual tem como referência a categoria “cidadania”.

O presente texto constitui-se de quatro pequenas seções, respectivamente, sobre a condição da pesquisa e do pesquisador; sobre a relação entre a cidadania e a Geografia Crítica; sobre a relação entre a história/cultura, a cidadania e a Geografia Crítica, e, finalmente, sobre a relação entre a epistemologia moderna e a epistemologia pós-moderna.

² VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M. *Educação e cidadania na pós-modernidade*. Universidade Federal de Uberlândia, 1996. Dissertação de Mestrado.

³ SILVA, Zélia L. da (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, p. 51-56. GUIMARÃES, Iara Vieira. O ensino de Geografia em tempos de globalização e da crise paradigmática. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v. 4, n.1, jan./dez. 1995, p. 59-64.

⁴ BRABO, Virgínia Ferreira de C. *Geografia Crítica e Cidadania no Ensino Fundamental: um estudo na Escola Prof. Mário Godoy Castanho – Uberlândia, MG (2001-2003)*, Universidade Federal de Uberlândia, 2003, 130 p. Dissertação de Mestrado.

1. O Dilema da Pesquisa e do Pesquisador

Antes de mais nada, levando em conta que, atualmente, o trabalho de pesquisa reflete um dilema epistemológico pós-moderno, evidenciado pela tensão entre o método analítico e a complexidade, isto é, o dilema presente na análise racional (uma exigência moderna)⁵ de uma realidade complexa (uma condição pós-moderna). Por si mesma, tal constatação justifica, em parte, os limites da pesquisa e as dificuldades com que se depara o pesquisador. Consideramos, entretanto, pelo menos dois supostos pertinentes para relativizar uma certa perplexidade formal e teórico – metológica. Em primeiro lugar, a afirmação filosófica de Goergen, ao analisar diferentes posições quanto ao “modernismo” e ao “pós-modernismo”:

Não há (...) contradição entre a defesa intransigente dos principais postulados da modernidade, sobretudo no que diz respeito à existência de uma racionalidade universal (...) e o reconhecimento de uma era transicional, na qual estão surgindo condições sociais que questionam velhas ortodoxias (Goergen, s/d, p. 71)⁶.

Em segundo lugar, a afirmação antropológica de Felipe Fernández-Armesto, ao criticar as concepções evolutivas do conhecimento humano da desordem cognitiva para a sistematização científica:

O intelecto humano dá sentido às coisas e, se for o caso, erra por excesso de coerência. (...) A busca de coerência é uma das características inatas que tornam humano o pensamento humano (Fernández-Armesto, 2000, p. 46-48)⁷.

Encontramo-nos, assim, mais à vontade para expor os aspectos da tentativa em associar o ímpeto natural para o entendimento do mundo e a competência para fazê-lo conforme os padrões necessários à sua inteligibilidade; e começamos reafirmando uma constatação advinda da experiência:

⁵ Trecho do texto elaborado para nossa defesa da Tese de Doutorado: *Um Fino Tecido de Muitos Fios...* Mudança Social e Reforma Educacional em Minas Gerais (UNIMEP, Piracicaba/SP, 2000, p. 1). Mimeografado.

⁶ GOERGEN, Pedro. *A Crise de Identidade da Universidade Moderna*. s/d, p.68-110. Mimeografado.

⁷ FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe. *Verdade - uma história*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

O que é a pesquisa senão o percurso de investigação movido por dúvidas e perplexidades que nos impulsionam a buscas instigantes rumo a uma finalização que é, ao mesmo tempo, o início de novas aberturas, do afloramento de outras perplexidades. É neste sentido que o conhecimento é um processo necessariamente incompleto. Porque vivemos, conhecemos e nos tornamos subjetividades que são sínteses em constante movimento de fazeres e elaborações infinitamente inconclusas. (...) é a noção do processo de conhecimento que envolve um sujeito que se reconhece no diálogo com o seu objeto e se encontra com os resultados de seu trabalho, como síntese de múltiplas elaborações e de seus respectivos sujeitos (Veríssimo. 1996: 148-149).

A tarefa, entretanto, não é tão fácil, pois, como afirma Davini (1995)⁸, atualmente “el camino es de incertezas. Pero la situación requiere revisar nuestras tradiciones, nuestros compromisos, nuestros supuestos, nuestras acciones: en fin, nuestras prácticas”. Essa parece ser a condição que se coloca à pesquisa e ao pesquisador em tempos de transição paradigmática, em que é comum o exercício da dúvida e da perplexidade. Nesse caso, na perspectiva de Santos (1997, p. 57)⁹, “a prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer”.

E onde estão a perplexidade e as dúvidas prudentes?

2. Sobre a Relação Entre a Cidadania e a Geografia Crítica

Uma vez que se “tem discutido muito a importância do desenvolvimento da cidadania na sociedade atual, principalmente na educação” (Brabo, 2003, p. 12), e supondo a fé moderna na equação causal entre mais escola – mais cidadania, a dúvida se expressa em “(...) verificar se a [Geografia Crítica] alcança, ou não, os objetivos propostos no ambiente educacional (...) principalmente porque a Geografia pautou seus objetivos em pressupostos teóricos que buscam contribuir com a formação da ci-

⁸ DAVINI, María C. *La Formación Docente en Questión: política e pedagogía*. Buenos Aires: Paidós SAICF, 1995.

⁹ SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre a ciência*. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997, 59 p. Coleção História & Idéias.

dadania” (Idem, p. 11). A dúvida se expressa, também, no desencantamento com a moderna promessa redentora racionalista, já que “(...) a sociedade continua a sofrer com problemas causados pela falta da atuação de uma cidadania completa, ativa e crítica” (Ibdem, p. 13), em termos de uma ausência de “sentimento de cidadania”.

Parece-me, assim, parafraseando o poeta, que no meio do caminho havia uma pedra/havia uma pedra no meio do caminho [da Geografia], já que se vincula a falta de cidadania às “doenças culturais”, comportamentais, advindas dos traços históricos da formação sócio – cultural e política brasileira (Resende apud Brabo, 2003, p. 13-15).

E onde estão as pedras/desafios/dilemas epistemológicos e pedagógicos à Geografia? Estão em questões simples: é possível à Geografia formar para a cidadania crítica, consciente e participativa? É desejável à Geografia tematizar a cidadania por meio da aproximação interdisciplinar aos estudos históricos e aos estudos culturais? É possível rever a própria concepção de cidadania crítica e consciente? É possível, enfim, pensar uma Geografia pós-crítica?

3. Sobre a Relação Entre a História/Cultura, a Cidadania e a Geografia Crítica

Visto que é necessário “(...) detectar neste estudo de caso e em nossa experiência, as dificuldades que a Geografia Crítica ainda enfrenta, ao tentar realizar o seu objetivo de formar cidadãos críticos e participativos” (Brabo, 2003, p. 16), e oscilando entre a fé moderna na equação causal entre mais escola – mais cidadania e a perspectiva pós-moderna expressa na equação cidadania/condição social/experiência/senso comum – escola, a dúvida se expressa entre o peso da história/cultura e o peso do conhecimento na formação da cidadania.

Com base na pesquisa com a comunidade e os estudantes investigados, percebeu-se

[que] a exclusão espacial e social são fatores importantes para compreendermos o quanto uma pessoa é cidadã. Usufruir do espaço é uma condição *sine qua non* para ser um cidadão completo: quanto mais excluído de acesso, de participação, de direitos,

menos o indivíduo é cidadão. É necessário que um indivíduo seja capaz de fazer análises sobre sua realidade, perceber o espaço em que vive e do qual participa, em que deve interferir compreendendo os seus direitos e deveres (Idem, p. 16).

Trata-se, nesse caso, da cidadania como condição social concreta, mas também como uma condição social plena, como ideal a ser alcançado pela otimização do conhecimento ou da análise racional. Perspectiva que muda logo adiante, já que

(...) se elaborou um perfil sócio – econômico, com o intuito de se compreender a realidade de cada um e, por meio disso, fazer uma descrição mais fiel acerca da exclusão no bairro e, ainda, *entender por que e como ela se reflete na escola, na sala de aula, mais precisamente* (Brabo, 2003, p. 16 – grifos nossos).

Daí, numa desejável atitude de humildade epistemológica, num primeiro momento, admitir que, “quanto à questão da Geografia Crítica e da Cidadania, havia a necessidade de nossa parte, de saber o que é cidadania, pois sempre ouvimos falar da Geografia Crítica e de Cidadania, e não compreendíamos a sua relação”. Daí, também, numa desejável atitude de ousadia pedagógica, a necessidade de “estabelecermos alguns saberes necessários aos alunos para que pudessem exercer a sua cidadania em sua plenitude” (Idem, p. 17).

Tal oscilação, que acomete o pesquisador na transição paradigmática entre a modernidade e a pós-modernidade (Santos, 1994),¹⁰ ou na condição pós-moderna (Harvey, 1993)¹¹, se expressa no sentido mesmo do trabalho de investigação, pois

(...) este é apenas o começo do desvendar de como uma classe pobre é excluída sócio-espacialmente, auxiliando a discutir o papel da Geografia Crítica no projeto de mudança e de compreensão deste estado de exclusão de cidadania. Pois é na esfera geográfica que nós objetivamos forma cidadão participativos, críticos e conscientes da sua realidade social (Brabo, 2003, p. 17).

¹⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade*. 2 ed. Porto: Afrontamento, 1994.

¹¹ HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

Mas como se configura esse oscilar entre o moderno e o pós-moderno?

4. Entre a Epistemologia Moderna e a Epistemologia Pós – Moderna

Em primeiro lugar, quando “realizamos uma pesquisa (...) sobre a ciência desde o seu surgimento na Antigüidade até o momento atual (...) discutimos, enfim, as várias ‘geografias’ para chegarmos á Geografia Crítica que é a abordagem deste estudo” (Idem, p. 17); e quando, da mesma forma, “realizamos uma pesquisa (...) sobre a cidadania desde o seu surgimento na Antigüidade até o momento atual (...) discutimos as várias ‘cidadanias’ para atingirmos o *sentimento de cidadania*, a cidadania ativa, que é o tema do presente trabalho” (Brabo, 2003, p. 17), adotamos uma característica do conhecimento científico no paradigma emergente: “todo conhecimento è auto-conhecimento”, já que a ciência e o cientistas são autobiográficos (Santos, 1997, 51-55). Se, entretanto, a Geografia Crítica e a cidadania liberal e social tornam-se os limites da investigação, para além dos quais há recuos analíticos, prevalece o *status quo* teórico – metodológico do paradigma dominante –, é preciso enfrentar, assim, as brechas abertas pelo próprio conhecimento, contra as quais é quase impossível resistir.

Se, nesse último caminho, “entendemos que a discussão da formação da cidadania é complexa e, por isso, é difícil atingi-la sem a compreendermos por inteiro” (Brabo, 2003, p. 18), e se “constatamos que o processo de construção do significado do termo cidadania ainda demanda questionamentos” (Idem, p. 122), talvez o que esteja em jogo seja a complexidade do tempo presente, no que diz respeito à relação entre a cidadania liberal, a cidadania social e a subjetividade.

Seria mais pertinente, nesse sentido, analisar a cidadania não pelo viés da falta, da ausência, mas de suas históricas e, também, mais novas manifestações por meio dos Novos Movimentos Sociais, num contexto de manipulação dos clássicos direitos civis e políticos, bem como de perda dos direitos sociais conquistados no âmbito do Estado provedor. Mas, inclusive, no contexto de politização de outros espaços estruturais da sociedade como o espaço mundial (com seus dilemas relativos à globalização, ao meio ambiente e à explosão demográfica) e o espaço doméstico, para além dos espaços modernos da produção e da cidadania – na concepção liberal da relação Estado/sociedade civil. Nesse caso, a questão para a Geografia muda radicalmente, pois já não se trata de formar a cidadania ou o cidadão político, crítico e consciente; trata-se de politizar, no sentido

de mostrar o poder e a política, isto é, de evidenciar o que há de mais positivo e afirmativo na Modernidade: o cidadão ou “o sujeito como movimento social” (Touraine, 1994).¹²

Em segundo lugar, se constatamos que “(...) do cidadão ateniense ao cidadão planetário, há uma diferença inquestionável: enquanto no primeiro temos uma atuação local possibilitando uma democracia direta, no segundo, temos um mundo pleno de diversidades, no qual a opinião individual não tem força de provocar mudanças [sendo] necessário pensar em ser cidadão coletivo” (Brabo, 2003, p. 122), temos que considerar uma outra característica do conhecimento científico no paradigma emergente: “todo conhecimento é local e total” (Santos, 1997, p. 46-49). “É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (Idem, p. 48). Isso denota que, enquanto locais, as ações, práticas e conhecimentos pós-modernos são uma miríade de mini – racionalidades - só aparentemente isoladas; mas, enquanto totais ou globais, dialogam entre si em diferentes espaços (geografia) e tempos (história), constituindo comunidades políticas e simbólicas.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, o mérito da pesquisa analisada está em estabelecer uma articulação mais atualizada da Geografia à formação da cidadania com vistas ao ensino, em bases diferentes do pensamento moderno, para o que incorpora como categoria principal *a cidadania*. Entendemos que, como categoria epistêmica, pela cidadania supera-se o que Bonamino e Brandão (1994) identificam como um equilíbrio sempre precário entre a valorização das experiências singulares dos diferentes grupos e classes na sociedade e a necessária preservação, pela escola, das condições de interlocução com os elementos essenciais da cultura universal. Isso porque, ao expressar a diversidade das práticas emancipatórias opostas às práticas de regulação social em diferentes dimensões de espaço (geografia) e de tempo (história), a cidadania possibilita elementos de análise que unificam as experiências históricas globais e seus desdobramentos nos contextos singulares ou locais. A categoria cidadania permite, ainda, “(...) o trânsito horizontal e o aprofundamento vertical nos diferentes campos disciplinares” (Bonamino

¹² TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. 431p.

A pesquisa e o ensino em geografia : O exercício da dúvida em tempos de perplexidade
Mara Rúbia Alves Marques

e Brandão, 1994: 100),¹³ pelas contribuições analíticas da História, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia e, como se vê, da própria Geografia.

Por fim, constatamos que a cidadania torna possível que “(...) a reflexão mantenha uma permanente interlocução com a prática e incorpore dimensões que transcendam o nível meramente cognitivo” (Idem: 100). Isto porque, ao articular o sujeito ou a subjetividade às práticas sociais, que incluem também o âmbito das produções culturais e simbólicas, a cidadania incorpora, para além do âmbito da Ciência, “(...) dimensões de outros saberes, enraizados na sensibilidade, na estética, na ética, nas crenças, etc.” (Ibdem: 100), permitindo, assim, a elaboração de outros padrões de racionalidade.

¹³ BONAMINO, Alicia Catalano de, BRANDÃO, Zaia. Posfácio. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 1994. p.88-102. Coleção Questões da Nossa Época, 35.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONAMINO, Alícia Catalano de, BRANDÃO, Zaia. Pós-fácio. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p.88-102. Coleção Questões da Nossa Época, 35.
- BRABO, Virgínia Ferreira de C. **Geografia Crítica e Cidadania no Ensino Fundamental**: um estudo na Escola Prof. Mário Godoy Castanho – Uberlândia, MG (2001-2003), Universidade Federal de Uberlândia, 2003, 130 p. Dissertação de Mestrado.
- DAVINI, Maria C. **La Formación Docente en Questión: política e pedagogía**. Buenos Aires: Paidós SAICF, 1995.
- FERNÁNDES-ARMESTO, Felipe. **Verdade - uma história**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GOERGEN, Pedro. **A Crise de Identidade da Universidade Moderna**. s/d, p.68-110. Mimeografado.
- GUIMARÃES, Iara Vieira. O ensino de Geografia em tempos de globalização e da crise paradigmática. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 4, n.1, jan./dez. 1995, p. 59-64.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- SOJA, Edward W. *Geografias pós-modernas – a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- MARQUES, Mara Rúbia A. **Um Fino Tecido de Muitos Fios...** Mudança Social e Reforma Educacional em Minas Gerais, UNIMEP, Piracicaba/SP, 2000. Mimeografado.
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre a ciência**. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997, 59 p. Coleção História & Idéias.
- _____. **Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade**. 2 ed. Porto: Afrontamento, 1994.
- SILVA, Zélia L. da (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, p. 51-56.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994. 431p.
- VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M. **Educação e cidadania na pós-modernidade**. Universidade Federal de Uberlândia, 1996, dissertação de Mestrado.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo¹
Damáris Naim Marquez²

RESUMO: Este artigo apresenta uma breve discussão sobre a Educação Infantil frente às novas políticas públicas nacionais e a aplicabilidade do Referencial Curricular Nacional. Procura compreender as prioridades sócio – políticas da sociedade atual em relação à normalização de uma pedagogia compromissada com os meios de institucionalização e construção do sujeito infantil. Além disso, apresenta alguns aspectos do panorama brasileiro no que diz respeito a essa modalidade de educação, destacando as possibilidades do atendimento oferecido e seus pressupostos para a formação da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Escola, Educação Infantil, Políticas Públicas, Currículo.

ABSTRACT: This article presents a small discussion about juvenile education in the new National Public Politics and the effects of the “Referencial Curricular Nacional” to the educative practice. It also discuss some points of the latest changes in curriculum trying to understang the social-political priorities in current society in relation to the adjustment of a compromised pedagogy with the means of instituting and building of the infantile fellow. Moreover, it presents some aspects of the Brazilian view on this sort of education, highlighting the possibilities of the supplied attendance and its presumptions to the child formation.

KEY WORDS: Childhood, School, Juvenile Education, Public Politics, Curriculum.

¹ Mestra pelo Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

² Prof^a Dra. da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia - damaris@ufu.br

PROPOSTAS CURRICULARES EDUCACIONAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola, em cada período histórico, assume novas características com relação ao seu funcionamento, idéias e concepções, que embasam as práticas desenvolvidas em seu interior. Tais transformações ocorrem, principalmente, em função das mudanças econômicas, políticas e ideológicas da sociedade.

O que acontece no interior das instituições de ensino acaba sendo determinado por uma diversidade de fatores que buscam, de uma maneira ou de outra, encontrar fórmulas adequadas para o sucesso da complexa prática pedagógica.

Na realidade educacional dos dias de hoje, é possível considerar que o currículo enquadra-se dentre tais fatores, uma vez que tal instrumento possui um caráter norteador das práticas cotidianas desenvolvidas pelas instituições escolares.

O currículo apresenta-se, em nossa cultura, como um tipo de estabelecimento de normas e critérios básicos que regem a Educação, na tentativa de homogeneização dos saberes. A forma de domínio e uma política de conhecimento oficial determinam, segundo Apple (1994, p.59), o que **conta** como conhecimento, as formas como este deve ser organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo e o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem.

Atualmente, as instituições de educação e seus profissionais têm feito uso das propostas curriculares sem ao menos questioná-las. O que se observa, na prática, é que, no cotidiano educacional, nossa cultura pedagógica trata o problema dos programas escolares e o trabalho escolar como capítulos didáticos, sem a amplitude e a ordenação de significados que deveriam sistematizar-se no tratamento dos currículos (SACRISTÀN, 1998, p.13).

A história do controle sobre a educação e cultura mostra que o currículo é manipulado e utilizado pelas instâncias superiores de administração educacional do país, que monopolizam este campo em favor próprio. Bourdieu (apud Apple, 1994, p.60) refere que as formas culturais, por meio das condições econômicas e sociais que pressupõem, estão intimamente ligadas aos sistemas de disposições característicos de diferentes classes e segmentos sociais. Assim, forma e conteúdo culturais funcionam como indicadores de classe. A concessão de legitimidade exclusiva a tal sistema de cultura, mediante sua incorporação ao currículo centralizado oficial cria,

O lugar da educação infantil nas políticas públicas nacionais

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo e Damáris Naim Marquez

por sua vez, uma situação em que os indicadores de 'gosto' tornam-se indicadores de pessoas. Assim, a escola torna-se uma escola de classes sociais.

É possível perceber que, por trás das justificativas apresentadas para que as propostas curriculares sejam implantadas, existe sempre uma investida ideológica, daí a impossibilidade de tentar melhorar a qualidade do ensino com base apenas nas alterações curriculares postuladas pelo sistema educativo. É necessário, também, alterar conteúdos, procedimentos e, especialmente, o contexto de realização dos currículos – a escola.

Segundo Sacristàn (1989, p.10), o estudo dos mecanismos de implantação e modelação do currículo mostra que o esquema vigente não serve para o objetivo que declara querer cumprir, e que, no caso de valer algo, apoiar-se-á sobre a fraqueza profissional dos professores, a falta de capacidade organizativa das escolas e as tentativas de controlar a prática.

Numa época de domínio das produções tecnológicas e científicas, da globalização e da sociedade da informação, as questões relacionadas à esfera educacional precisam ser levadas mais a sério. Para Santos (1996,p.15), “nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e solidária e a sua impossibilidade política”.

Porém, é certo que sempre existiu uma política de conhecimento oficial norteadora dos rumos da educação *desejada*, a qual adota algumas concepções da elite que polarizam os padrões de relacionamento e possibilidades de ascensão social.

Em meio a tal realidade, surgem práticas que visam ao controle comportamental e cultural do grupo social com o intuito implícito de dominação. No interior desses processos, é comum a circulação do chamado currículo oculto, que, de acordo com Silva (2002, p.5), pode ser compreendido como “a ocultação daqueles objetivos mais visíveis do sistema”.

As afirmações de Sacristàn (1998, p.16) sugerem que, a partir da organização das diferentes definições, aceções e perspectivas, o currículo poderá ser analisado mediante âmbitos diferenciados, sendo um deles *o ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola*. Esse autor considera, ainda, que a teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de sua realização, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e da realização deste.

Os currículos pressupõem, de alguma forma, a concretização de fins

O lugar da educação infantil nas políticas públicas nacionais

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo e Damáris Naim Marquez

sociais e culturais que se atribuem à educação escolarizada. Porém, torna-se difícil ordenar em um único esquema ou conceito todas as funções que poderia adotar, visto que é influenciado pelos sistemas educativos atuantes, depende de cada modalidade escolar à qual servirá e do contexto social e pedagógico no qual se constitui.

No caso das propostas curriculares elaboradas para a Educação Infantil, o que se observa é que, no Brasil, gradualmente, as políticas públicas em relação à criança pequena (zero a seis anos) vêm sofrendo profundas modificações. A história da Educação Infantil, no país, tem basicamente acompanhado o desenvolvimento dessa prática no mundo, contando com a interferência de algumas particularidades de sua realidade sócio – econômica e cultural.

No período dos governos militares, prevalecia uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo e desenvolvido por pessoal leigo (OLIVEIRA,2002,p.107).

O serviço social, fundamentado no cunho técnico que passou a adotar, trouxe uma preocupação mais sistematizada com relação à prática da educação infantil, tendo início o atendimento mais difundido de parques infantis e escolas maternais.

O aumento no número de matrícula na pré-escola, em todo o país, incentivou, na década de 1970, o processo de municipalização da educação infantil pública, prevendo a melhoria do atendimento. No entanto, o descaso com a importância da qualidade do ensino da criança pequena, como política educacional, continuou perdurando.

A questão do atendimento a crianças no período anterior à escolarização obrigatória adquiriu novos contornos, à medida que as classes populares passaram a reivindicar para seus filhos os mesmos direitos de acesso à escola que os filhos das classes mais favorecidas vinham recebendo da iniciativa privada.

Tal movimento juntamente com os avanços das pesquisas na esfera da psicologia e da educação, acerca do desenvolvimento infantil, propiciaram mudanças no trabalho pedagógico das pré – escolas, que passaram a assumir um caráter mais sistematizado em sua prática com as crianças.

Segundo Oliveira (2002, p.114), na década de 1980, muitos questionamentos começaram a ser feitos pelos professores e demais profissionais da educação, a respeito dos programas de cunho compensatório e assistencial que eram a eles dirigidos. As discussões sobre a

O lugar da educação infantil nas políticas públicas nacionais

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo e Damáris Naim Marquez

função das creches e pré-escolas foram retomadas, considerando-se as questões, e propostas foram feitas para a efetivação de um trabalho com enfoque pedagógico, visando ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças atendidas.

Como resultado dos movimentos reivindicatórios, definiu-se, na Constituição Nacional de 1988, que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos fosse incluído no capítulo da Educação, sendo estabelecido como um direito da criança, um dever do Estado e um opção da família. A Constituição regulamentou, ainda, um lugar prioritário para a criança e o adolescente, o que resultou na criação de ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990, o qual também atribuiu ao Estado a responsabilidade pela educação infantil.

Em 1996, ocorreu a criação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96), que passou a estabelecer a educação infantil como etapa inicial da educação básica, o que trouxe repercussões importantes para as políticas públicas voltadas para a infância. Para Oliveira (2002), essa lei amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social.

Em meio às mudanças ocorridas no cenário da educação infantil, foi também elaborado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional, que contém: concepções e princípios sobre desenvolvimento e educação infantil; discussões sobre o brincar, a identidade e o meio como determinantes na interação humana; exigências na formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil; e indicações que procuram assegurar a construção de uma proposta pedagógica adequada a cada faixa etária. O objetivo desse documento, segundo seus organizadores, é de que venha a “servir como base para discussões entre os profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p.7).

O RCN e a questão do currículo para a Educação Infantil

Os currículos desempenham diferentes funções nos distintos níveis educativos, de acordo com as características e finalidades de cada um deles.

No caso da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional procura

O lugar da educação infantil nas políticas públicas nacionais

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo e Damáris Naim Marquez

embasar as práticas destinadas às crianças pequenas, atendidas nos espaços institucionais coletivos, sejam esses de funcionamento parcial ou integral (creches e pré-escolas), visando à construção do sujeito criança de acordo com as exigências da sociedade atual.

O referido documento é composto de três volumes organizados da seguinte forma:

- *Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de institucional e do profissional, que foram utilizados para definir os objetivos gerais de educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos: **Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.***
- *Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção de **Identidade e Autonomia das crianças.***
- *Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção de diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.** (BRASIL, 1998,p.7)*

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental, o Referencial é um guia de orientação, que serve de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

O surgimento desse documento deu-se nos anos 1990, período em que ocorreu uma intensa mobilização de vários segmentos da sociedade em decorrência da consolidação de algumas das reformas educacionais. Oliveira (2002, p.1), apontando para tal mobilização, expõe que

O lugar da educação infantil nas políticas públicas nacionais

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo e Damáris Naim Marquez

Esse movimento não está circunscrito à realidade brasileira; ao contrário, ultrapassa as fronteiras nacionais e consta na pauta das agendas governamentais dos mais diferentes países, sobretudo daqueles “em desenvolvimento”, prescrevendo receituários, parâmetros e metas universais para a tão propalada “melhoria da qualidade do ensino.

Sendo assim, é importante recorrer a Apple (1994, p.67), quando afirma que é necessário compreender o contexto social mais amplo em que a atual política do conhecimento oficial está operando. Segundo ele,

O propósito da educação está sendo mudado. Já se foi o tempo em que a educação era vista como parte de uma aliança social que reunia muitas minorias. (...)Uma nova aliança foi constituída, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentada. Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores. Seus interesses concentram-se muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou de classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola ideais.

Em meio a tais condições educacionais necessárias à nova ordem, encontra-se, dentre as várias políticas e propostas para a educação, o Referencial Curricular Nacional. Este apresenta um caráter instrumental e técnico ao propor determinados “moldes” às condutas infantis como um dentre os diversos inventados para governar o ser humano.

A análise desse documento pode ser entendida como uma das formas de compreender a criança pequena, a história de seu governo e sua institucionalização, já que o Referencial representa um recente esforço governamental para tratar especificamente da questão curricular na Educação Infantil.

A realidade representada, atualmente, pela maioria das instituições de Educação Infantil demonstra uma necessidade urgente de problematizar seus dispositivos pedagógicos (como, por exemplo, o RCN/EI), que se apoiam em certos pressupostos sobre os sujeitos infantis e acabam por

O lugar da educação infantil nas políticas públicas nacionais

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo e Damáris Naim Marquez

fixar determinados padrões do que se espera do *ser criança*.

O novo cenário da educação, anteriormente caracterizado na exposição de Apple, faz com que os indivíduos sejam os novos alvos do poder. É preciso adestrá-los, torná-los dóceis e úteis, mas, ao mesmo tempo, garantir sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos.

Para Bujes (2000,p.28), as crianças passam a ser o alvo privilegiado dessas operações que administram a gestão calculista da vida: tornam-se objetos das operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada.

Na maquinaria da educação, os referenciais curriculares evidenciam um conjunto de estratégias, que tem como fim, na verdade, o governo da infância. Os referenciais fazem circular socialmente concepções de cidadania e educação infantil segundo o desejo de seus idealizadores.

Burjes (2000, p.26) considera, também, que as formulações de Foucault têm servido de suporte para apontar um série de discursos ritualizados e de idéias concebidas, que acabam por se converter em obstáculos epistemológicos, que impedem avanços no conhecimento de formas específicas de poder e dominação, entre elas, as que se exercem sobre crianças.

Para Foucault, “a modernidade é o momento de emergência do governo e da governamentalidade” (Burjes,2001, p.4). É nesse quadro de modernização, que se inserem os novos raciocínios sobre a educação da criança pequena, seus limites e suas potencialidades.

As propostas curriculares propõem saberes ou disciplinas na tentativa de que, na prática destes, seja possível produzir os sujeitos que tentaram descrever. Tais descrições servem de parâmetros para a regulação e normalização da pedagogia que se espera veicular nos meios de institucionalização e *construção* do sujeito infantil.

Segundo Larrosa (1994), pode-se entender que o sujeito é produzido no interior de articulações de poder/saber: apenas quando alguns aspectos do humano são objetivados, torna-se possível a manipulação técnica dos indivíduos nas instituições.

Nesse contexto, os referenciais tornam-se uma prática disciplinar de normalização da educação de crianças pequenas e do tipo de sujeito que a educação infantil deve formar. O MEC consegue, por meio das propostas dos referenciais curriculares, condicionar, nas entrelinhas, a qualidade dos serviços prestados pelas instituições infantis ao cumprimento das *sugestões* contidas no documento, visto que este tem como propósito ser

O lugar da educação infantil nas políticas públicas nacionais

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo e Damáris Naim Marquez

um guia de orientações.

O que o discurso demonstra é uma aparente democratização do conhecimento e da formação do sujeito no campo da educação infantil. No documento, constam os seguintes argumentos:

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades (*BRASIL, 1998, p. 14*).

Nas propostas do RCN, a idéia central é a de formação de um sujeito ativo, consciente e criativo, o que vai ao encontro da manutenção do discurso moderno para a educação. No entanto, o Referencial homogeneiza o cidadão, não dando relevância a fatores significativos na construção de sujeitos únicos, autênticos e individuais como, por exemplo: as dinâmicas de classe, raça, gênero, etnia e outras.

Nessa postura, ignora-se uma série de questões e de possibilidades que poderiam ser pensadas na construção de verdadeiros indivíduos/cidadãos. Tais possibilidades deveriam estar presentes no interior dos currículos, fazendo com que demonstrassem melhor o seu comprometimento com a criança como protagonistas desse processo. Esse poderia ser um dos passos para a descaracterização dos currículos como ferramentas de manutenção das relações de poder.

Segundo Veiga-Neto (1998), a elaboração do RCN é sustentada também pela crença de que montar um currículo é uma questão de engenharia curricular, basta definir que conhecimentos são importantes e arranjá-los de forma compreensível e ordenada. Desta forma, em se tratando de sujeitos em uma faixa etária em pleno desenvolvimento de suas aquisições globais, as características das crianças acabam sendo apresentadas como um fenômeno estável, independente de contextos, épocas ou situações sociais.

A análise do RCN que o vê como um aparato normativo, chama a atenção para o ideal de infância que se quer propagar, entretanto, este não é um material que apresenta, em sua íntegra, somente uma lista de pretensões. O Referencial, em sua aplicação, funciona não só como uma das formas de controle das funções educacionais, mas também representa

O lugar da educação infantil nas políticas públicas nacionais

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo e Damáris Naim Marquez

um avanço para a área da educação infantil, ao conseguir reorganizar a antecipação da escolaridade, a desmistificar (ainda que teoricamente) a visão assistencialista das creches e ao proclamar algumas das especificidades do sujeito criança como cidadão.

O que torna os currículos, e especificamente o RCN/EI, alvo de análises necessárias é que seus efeitos discursivos fazem com que se obscureçam faces importantes para a Educação em sua totalidade: a lógica social e a realidade da infância institucionalizada, a que são submetidas a maior parte das crianças atendidas pelos serviços públicos de educação infantil no país.

Os currículos, como parte de uma situação seletiva à qual todos estão indistintamente submetidos, representam escolhas, limitam opções e determinam quase sempre o rumo de possibilidades sociais e intelectuais que a cada um pode ser permitido. Daí a importância de problematizar suas formas de raciocínio e sua inserção inquestionável nas instituições de ensino, especialmente, aquelas voltadas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer análise a ser realizada no campo da educação passa, necessariamente, pela reflexão paralela do contexto em que se inserem as relações sociais vigentes, bem como das regras governamentais às quais estão submetidas as instituições escolares e seus representantes.

Sendo assim, compreender as reformas curriculares atuais requer compreender também prioridades sociopolíticas e as relações de operação e controle da escola e das salas de aula. As críticas constantes às referências educacionais que chegam até a prática educacional, fazem-se necessárias, em decorrência da construção de uma realidade escolar mais eficaz e de uma construção de sujeitos verdadeiramente autônomos. Para tanto, é preciso permitir que cada creche, cada escola e cada criança sejam únicas em sua realidade. É preciso que cada um tenha a oportunidade de compor seus valores e objetivos.

Um currículo e uma pedagogia democráticos, segundo Apple (1994, p.77),

O lugar da educação infantil nas políticas públicas nacionais

Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo e Damáris Naim Marquez

devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles. Assim, se estivermos preocupados com “tratamento realmente igual” (...) devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de forma evidente.

Portanto, os estudos sobre a escolarização, independente de sua natureza, devem ter como centro de seus esforços a busca de transformações das práticas didáticas em curso, visando a uma nova trajetória no campo da educação e na vida individual dos cidadãos, em especial, dos infantis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional ? In: SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Vol. I, II, III).

BURJES, M. I. E. **Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI.** Disponível em : <<http://www.anped.org.br>>. 2002.

BURJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças na malha do poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.25-44, jan/jun, 2000.

LARROSA, J. **Tecnologia do eu e educação.** In: SILVA, T.T. O Sujeito da Educação – estudos foucouthianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÀN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, B. S. **Para uma pedagogia do conflito.** In: SILVA, L.E. Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, M. V. **A pedagogia da Habituação ou Notas reflexivas sobre o Currículo oculto.** Apostila da Faculdade de Educação da UFU, 2002.

VEIGA-NETO, A. J. **Currículo e Cultura.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced>>.



**MUSEU MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA:
EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PODER**

Renata Rastrelo e Silva ¹
Hélio Carlos Miranda de Oliveira ²
Geovana Ferreira Melo ³

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de analisar a importância de estratégias didático-pedagógicas enfocando, principalmente, o Museu Municipal de Uberlândia como espaço de produção de uma cultura material passível de diferentes olhares e interpretações. As novas concepções de museologia consideram os museus não mais como um depósito de objetos velhos sem utilidade, mas como um lugar que testemunha culturas e modos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Museu, Educação, Memória, Poder.

ABSTRACT: This work will try to analyse the importance of didactic – pedagogic strategies, including, principally the Municipal Museum of Uberlândia as a space of material and culture production passible of different visions and interpretations. The new conception of museology considers the museums not anymore as a deposit of old and unuseless objects, but as a place that testify cultures and ways of life.

KEY WORDS: Museum, Education, Memory, Power.

¹ Graduanda em História e Estagiária do Museu do Índio - Instituto de História - Universidade Federal de Uberlândia.

² Graduando e Bolsista PET do Curso de Geografia - Instituto de Geografia - Universidade Federal de Uberlândia.

³ Profª da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás - geovana@faced.ufu.br

Museu Municipal de Uberlândia: Educação, memória e poder

Renata Rastrelo e Silva, Hélio Miranda de Oliveira e Geovana Ferreira Melo

“(…) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p.25). Ensinar, na concepção de Paulo Freire, é levar o educando a um contínuo processo de aprendizagem no qual ele vai se formando, o que é, desse modo, muito diferente de treiná-lo para resolver operações matemáticas, exercícios de física e química ou ler um texto de forma fria e mecânica. Para o autor, educar não é “depositar” conhecimentos no educando como se ele nada soubesse. É, ao contrário, levar em conta o que ele já conhece para, a partir daí, iniciar o processo de ensino-aprendizagem. O educador não deve ser, portanto, aquele que se impõe como o detentor da verdade, como aquele que considera tudo saber, mas é aquele que sabe ouvir, que sabe estar junto ao educando, criando um ambiente pedagógico no qual haja interação entre educador e educandos, ambos percebendo que todos podem aprender e ensinar por meio dessa interação e desse respeito mútuo.

Educar, segundo Paulo Freire, deve levar em conta o saber que o educando já tem sem jamais o desmerecer, mas sempre procurando transformá-lo num saber mais elaborado e crítico, por meio da aprendizagem pela qual o próprio educando vai construindo seu conhecimento com o auxílio do educador, sendo, portanto, sujeito de seu conhecimento e não meramente um objeto passivo, que recebe conhecimentos prontos, mas, sim, que os elabora mediante o incentivo e o estímulo do educador. É nesse sentido que Paulo Freire se remete ao papel do educador, que tem, no processo educativo, uma grande responsabilidade visto que ele deve ter ética, ou seja, deve ser aquele que estimula realmente a autonomia do educando. Isso se contrapõe à idéia de que jamais poderá construir a autonomia vivendo, em sua prática, a opressão, o autoritarismo e o cerceamento da curiosidade dos educandos.

O professor comprometido com a autonomia dos seus educandos é aquele que compreende, como diz Paulo Freire, que “o ser humano é inacabado”, ou seja, que o ser humano vive constantemente em formação, o que implica não encarar o mundo como algo que já está determinado *a priori*, uma vez que, sendo seres inacabados, os homens encontram-se numa constante busca pela qual eles podem romper com idéias, com padrões estabelecidos e promover transformações na sociedade. Nessa contínua busca, o educando deve ser conscientizado de que sempre pode melhorar, que sempre pode, nas palavras de Paulo Freire, “ser mais”, haja vista que a história não está determinada, mas é, sim, um campo de possibilidades múltiplas no qual os seres humanos são sujei-

Museu Municipal de Uberlândia: Educação, memória e poder

Renata Rastrello e Silva, Hélio Miranda de Oliveira e Geovana Ferreira Melo

tos, jamais objetos, pois os homens é que fazem a história e devem fazê-la sempre com esperança, encarando o mundo como algo que pode ser transformado pela ação de homens que se comprometem em construir uma sociedade mais justa, ou seja, jamais se deve parar de sonhar com um mundo melhor, e é tarefa do educador ir fazendo com que seus educandos percebam que o mundo pode ser mudado e melhor.

Desse modo, pode-se dizer que educar é mais que trabalhar com conteúdos, sejam eles Matemática, Português, História, Geografia. Educar é formar sujeitos em suas múltiplas dimensões, pois o educando não o é só na escola, mas em todas as esferas da vida, uma vez que pode aprender com todas elas. Daí ser conveniente que o educador se utilize de diferentes instrumentos pedagógicos para incitar o processo de aprendizagem e a formação do educando como pessoa.

Os museus podem ser, desta forma, um importante recurso pedagógico, visto que, nas novas concepções de museologia, tem-se considerado o museu não mais como um depósito de objetos velhos e sem utilidade, mas, sim, como um lugar que testemunha culturas, que testemunha modos de vida de homens e mulheres no seu fazer da história e, portanto, pode ser um instrumento no qual o educando, em vez de só ler nos livros a história, entra em contato com objetos, com a cultura material de uma determinada sociedade, podendo compreendê-la de uma forma mais visível.

Uma visita a um museu pode se tornar uma forma de estimular a curiosidade dos educandos para que, mediante aqueles objetos ali expostos, eles se interessem por conhecer os sujeitos que os produziram e os utilizaram no seu fazer-se do dia-a-dia, o que poderia criar um ambiente pedagógico de profundo entrosamento entre educador e educandos e entre os próprios educandos nessa contínua e conjunta busca pelo conhecimento, pelo aprendizado. Essa visita pode ainda despertar nos educandos o gosto por descobrir coisas novas, por conhecer modos de vida, às vezes, tão diferentes do seu, o que é enriquecedor para muitos, à medida que vai desenvolvendo nos educandos o respeito e o gosto pelo que é diferente, contribuindo, assim, para sua formação cultural.

O objetivo do presente artigo é, portanto, analisar a importância de estratégias didático-pedagógicas, enfocando, principalmente, o Museu Municipal de Uberlândia.

MUSEU MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

No processo de ensino-aprendizagem, vários instrumentos pedagógicos fazem-se necessários, portanto eles são ferramentas empregadas pelos educadores que têm por objetivo facilitar esse processo. Nesse sentido, podemos destacar, aqui, vários desses instrumentos que são utilizados pelos professores, sendo estes alguns exemplos: músicas, vídeos (documentários, filmes, desenhos, entrevistas), trabalhos de campo (observação), visitas orientadas.

Nesse contexto, o Museu Municipal de Uberlândia⁴ passa a ganhar relevância e torna-se um grande instrumento de ensino, pois é um espaço em que a cultura material e a memória resgatam uma história, no caso aqui tratado, a história do surgimento do município de Uberlândia⁵.

Desde 2000, o Museu Municipal de Uberlândia possui uma mostra de longa duração (2000-2005), cujo título é “Nossas Raízes” e que tem por intuito retratar as “origens” do município de Uberlândia⁶. A Mostra é amplamente visitada por estudantes de escolas de educação básica e ensino fundamental da cidade, sendo usada, portanto, como forma de ensino dos primórdios da cidade. No Museu Municipal de Uberlândia é, desta forma, perceptível a utilização do seu espaço como uma “sala de aula” diferente, no qual os educandos são levados a conhecer o modo de vida dos Bandeirantes, dos habitantes da fazenda, e dos habitantes da pequena cidade de São Pedro de Uberabinha.

No Museu, os visitantes entram em contato com quatro salas, sendo

⁴ A cidade de Uberlândia possuía, desde 1986, um Museu de Ofícios, que foi construído com base no acervo particular do Sr. Argemiro Costa, funcionário aposentado do Fundo Rural. Esse Museu não possuía sede própria, vindo a possuí-la a partir de agosto de 1994, recebendo o espaço do Palácio dos Leões (antigo Paço Municipal).

⁵ “Uberlândia, fundada em 1856, quando foram implantados os fundamentos do arraial; um ano após, foi criada a freguesia com o nome de Arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de São Pedro de Uberabinha. Em 1888, foi elevada a vila, com o nome de São Pedro de Uberabinha e, em 1892, passou a ser considerada cidade. Esta somente recebeu o nome de Uberlândia em 19 de outubro de 1929.” (SOARES, 1988, p. 64).

⁶ Essa mostra tem como objetivo retratar partes da formação da cidade de Uberlândia no período que vai do início do século XIX até 1908.

⁷ A ordem de descrição das salas presentes no Museu Municipal de Uberlândia será feita conforme o programa de visitação pública do Museu. Isso se dará com o objetivo de tentar retratar a realidade do Museu da forma que os visitantes – em especial, os estudantes de ensino básico e ensino fundamental – vivenciam a mostra exposta.

Museu Municipal de Uberlândia: Educação, memória e poder

Renata Rastrelo e Silva, Hélio Miranda de Oliveira e Geovana Ferreira Melo

a primeira⁷ a sala do Bandeirante, intitulada *Bandeirantes: Bandos-de-vasta-ção*. Esta sala é composta por painéis/textos, que contam a história dos bandeirantes, um mapa com a rota percorrida por Bartolomeu Bueno da Silva, conhecido como o Anhanguera, um painel com imagens e textos, que demonstram as ações dos bandeirantes sobre os povos indígenas que habitavam a região e, por fim, a montagem cenográfica de um acampamento bandeirante da região do Triângulo Mineiro.

A segunda sala é intitulada: *O fazedor e o fazendeiro nas fazendas*, e é a sala que retrata a fazenda, tão importante para o surgimento da cidade, pois foi sua organização espacial que deu origem a Uberlândia. A programação visual desta sala é formada por painéis/textos, que dizem respeito à fazenda, aos carros de bois, e conta ainda com a exposição de objetos da vida cotidiana. É importante ressaltar que a fazenda São Francisco de Assis recebe destaque no Museu, pois foi em suas terras que surgiu o povoamento da região, hoje conhecido como Bairro Fundinho.

Lembranças aquecidas do cozer... das cozinhas é o título da terceira sala. Ela é composta por painéis/textos e pela reprodução cenográfica de uma cozinha, com utensílios e mobiliários. Neste espaço, a figura da mulher é bastante destacada, sendo responsável pela manutenção das tradições e dos costumes que permeavam as famílias daquele tempo. “Ali, a mulher vivia enredada num eterno fazer, organizando a intimidade, garantindo a subsistência, transmitindo hábitos e ensinamentos, perpetuando tradições, usos e costumes no seio de uma grande família” (MUSEU, 2000, p.33).

Por meio de entrevistas realizadas com visitantes, chegou-se à conclusão de que essa sala é o lugar do Museu com qual os visitantes, em especial, os estudantes do ensino básico e fundamental, mais se identificam, pois eles já vivenciaram aquele cenário em outros lugares, seja na fazenda da família, seja em casas de cidades que ainda contam com tal estilo de cozinha, ou seja, cozinhas que possuem fogão a lenha, panelas e utensílios como os expostos no Museu.

A última sala, *Uberabinha: Uberlândia em Formação*, é composta por painéis/textos, que contam a história da cidade, painel/*cartoon* com leis que a regulamentavam e uma maquete de São Pedro de Uberabinha. Esta sala tem como centro das atenções a maquete da cidade, retratando uma antiga Uberlândia, do início do século XX. Essa maquete é de grande importância para o Museu, posto que, como ferramenta pedagógica, ela remete o educando ali presente a um tempo que não faz parte de sua vida, demonstrando que a sociedade é fruto de um conjunto de transformações

Museu Municipal de Uberlândia: Educação, memória e poder

Renata Rastrelo e Silva, Hélio Miranda de Oliveira e Geovana Ferreira Melo

que estão em eterno movimento.

O Museu Municipal de Uberlândia é, desta forma, uma ferramenta pedagógica importante a ser utilizada no processo de construção do conhecimento sobre esta cidade, visto que a história do município de Uberlândia é contada de forma diferente, deixando de ser enfadonha e passando a ser motivo de curiosidade dos educandos. Nele, os visitantes podem conhecer um pouco do modo de vida dos bandeirantes, dos moradores das fazendas e da “antiga Uberlândia”, sendo que a utilização de recursos visuais (painéis/textos, mapas, objetos, maquete) é capaz de prender a atenção do visitante, facilitando a compreensão da Mostra.

Apesar de toda a validade da utilização do Museu como uma ferramenta pedagógica, é necessário que se faça uma reflexão sobre a memória retratada na mostra “Nossas Raízes”. A construção dessa memória presente no Museu é resultado de um ideal progressista existente na cidade e disseminado pela imprensa local:

Parafraseando um ilustre mineiro, na histórica frase que definia que o outro nome de Minas Gerais é liberdade, poderíamos dizer, sem medo de errar que o outro nome de Uberlândia é desenvolvimento. A cidade nasceu, cresceu e vem se constituindo sob este signo, que é marca e vocação de um povo determinado a construir aqui, nesse Brasil Central, uma cidade que concilia como poucas o crescimento econômico com qualidade de vida. A determinação de seu povo para o trabalho tem conseguido criar, no Triângulo Mineiro, uma ilha de prosperidade no mar da crise brasileira. O impacto das dificuldades que atinge a todos vem sendo superado com competência e talento dos que constroem com seu suor, um dos mais ricos capítulos da história do desenvolvimento do país. É esta Uberlândia que empresta ao país um modelo de eficiência e que cumpre a parte que lhe cabe na tarefa de construção de uma nação mais justa para todos (GALASSI apud CARVALHO, 1998, p.38).

Uberlândia, que cidade é essa que vive de desafios e consegue se superar a cada dia? Que povo é esse que, na maioria das vezes, mesmo sem ter nascido aqui é tomado de um amor que se manifesta constantemente em forma de participação? Uberlândia, que fez esta combinação feliz em ousadia e simplicidade, de juventude e experiência, de conhecimento e de

Museu Municipal de Uberlândia: Educação, memória e poder

Renata Rastrello e Silva, Hélio Miranda de Oliveira e Geovana Ferreira Melo

prática, de trabalho e lazer, de esperança e certeza? Uberlândia, esse sonho bonito que é realidade de muitos. Uberlândia, simplesmente uma cidade que nasce sem se desarmonizar, onde a evolução da tecnologia, a força do comércio, da indústria, agropecuária estão voltadas para o ser humano (MACHADO apud CARVALHO, 1998, p.39).

Em um dos painéis do Museu, esse ideal progressista é perceptível, por meio da seguinte frase: “Adquiriu novo aspecto, com um ritmo acelerado com sua atmosfera cortada pelos sons de buzinas, de sirenes e de motores interrompidos a cada esquina em tantas ruas asfaltadas e emparedadas de concretos”⁸. Nessa frase, a chegada dos veículos motorizados expressam a passagem de uma sociedade rural para uma sociedade urbana, a qual estaria marcada pelo desenvolvimento e pelo progresso. Porém, pelo trabalho de Carrijo (2002), pode-se perceber que a chegada desses veículos, e, conseqüentemente, a urbanização, não se deu de forma tão harmoniosa como parece ser pelo tom poético dado a essa transformação, uma vez que tal chegada ocasionou diversos acidentes que dizem respeito às mudanças, tanto na concepção de tempo, quanto na de espaço, causadas pela chegada desses veículos, o que nos leva a dizer que esse processo demandou adaptações que ocorreram de forma lenta e conflituosa.

Até mesmo a localização do Museu é algo a ser pensado, visto que ela não deve ser fruto do mero acaso, tendo em vista os significados atribuídos ao prédio que o abriga, pois ele foi um dos lugares que representou o progresso uberlandense. O Museu Municipal de Uberlândia tem como sede o Palácio dos Leões, prédio projetado pelo arquiteto Cipriano Del Fávero, construído durante os anos de 1916 e 1917 para ser a sede do poder legislativo da cidade de Uberlândia-MG. Esse prédio é uma obra significativa, haja vista que contribuiu “para materializar o discurso do progresso na cidade” (SOARES, 1997, p.106), discurso que foi sempre difundido pela elite uberlandense e que se perpetua ao longo dos anos.

O Palácio dos Leões, na época de sua construção, foi motivo de encanto para os moradores da cidade de Uberlândia por vários motivos, dentre eles, o fato de ser o primeiro prédio da cidade a ter dois pavimentos, além de ser erguido no centro de uma praça e também por encerrar

⁸ Este painel está exposto no Museu Municipal de Uberlândia, na sala: Uberabinha: Uberlândia em Formação.

Museu Municipal de Uberlândia: Educação, memória e poder

Renata Rastrelo e Silva, Hélio Miranda de Oliveira e Geovana Ferreira Melo

diferentes influências arquitetônicas. Esse prédio procurou, segundo Soares (1997), cristalizar o ideal da elite uberlandense de que essa era uma cidade ordeira, progressista, majestosa, tendo em vista que não só esse, mas diversos outros prédios foram construídos por essa elite, a fim de legitimar esse ideal e difundir a idéia de que essa cidade estaria em consonância com o desenvolvimento do país rumo à modernidade.

Aqui, então, queremos chamar a atenção para essa memória que está viva no Museu Municipal, uma memória oficial, a história dos “vencedores”, que, muitas vezes, é encarada como a verdadeira história de Uberlândia. Deve-se deixar claro que não estamos questionando a validade dos museus como instrumento pedagógico, e, sim, como as informações estão nele expostas.

Conforme a descrição das salas, é dado sempre destaque aos “vencedores”. Na sala *Bandeirantes: Bandos-de-vasta-ação* destacam-se os bandeirantes, tanto no cenário montado, quanto no painel que demonstra sua atuação sobre os índios. A figura do bandeirante, nesse painel, sobre põe a figura do índio, deixando-os em segundo plano. Esta sobreposição de imagens faz-se necessária, pois o discurso burguês sempre privilegiará os vencedores em suas histórias.

O fazedor e o fazendeiro nas fazendas. Nessa sala, mais uma vez, está presente a relação de poder que se configurou nesse local, pois destacam-se grandes fazendeiros, enquanto que grilhões e ferramentas de trabalho representam o escravo. A partir daí, pode-se dizer que a memória produzida no Museu, sobre a cidade, privilegia os “grandes homens”, enquanto que negros e índios são colocados à margem da história, como meros coadjuvantes.

Por conseguinte, é preciso que se tenha em mente que a memória ali representada no Museu Municipal é **uma** interpretação da cidade de Uberlândia, o que nos leva a afirmar que sentidos diferentes são atribuídos ao passado, pois, como esclarece Alessandro Portelli (apud ALMEIDA & KOURY, 2002), a memória é algo individual, portanto, não tem um único sentido, haja vista que cada sujeito elabora e reelabora a memória de acordo com seus próprios referenciais, de acordo com sua vivência, com seus valores, logo, pode-se dizer que a memória não tem também um único conteúdo, não havendo, portanto, memória, mas, sim, **memórias**, pois trata-se de uma sociedade dividida em classes sociais. O que, muitas vezes, parece acontecer na memória preservada nos arquivos e museus é que ela tenta apagar essas múltiplas representações da mesma cidade, dando a idéia de que o real, a **verdade** é o que está ali representado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Museu, dependendo da forma como é utilizado como recurso pedagógico, pode ser um instrumento de poder, de dominação, pois, para as crianças cujo processo de conhecimento está em construção, retratar a história dos “vencedores” poderá fazer com que elas tomem tal memória como verdade e reproduzam isto em seu discurso. Todavia, também pode servir como possibilidade de libertação. Mas, para isso, é necessário que os educadores saibam separar o discurso burguês da história da cidade, fazer uma análise crítica sobre a Mostra, demonstrando aos educandos que o está representado ali é **uma** memória, construída pelas elites, e não **a** memória da cidade de Uberlândia.

Assim, cabe a nós, educadores, refletir sobre a melhor forma de organizar o processo ensino-aprendizagem a partir de estratégias pedagógicas, como o Museu Municipal de Uberlândia. Ressaltamos o valor de concebê-lo como uma “sala de aula”, com possibilidades de um olhar diferente no ensino da história de Uberlândia. Assim, permitir-se-á aos educandos interpretá-lo criticamente, tendo sempre em foco o intuito de demonstrar a existência de várias memórias diferentes sobre um mesmo lugar. Nessa perspectiva, o professor contribuirá para uma formação mais crítica do educando, que será levado a respeitar e a valorizar diversas interpretações, atentando sempre para a diversidade de vivências que existem numa mesma cidade, afinal a cidade se compõe de distintas classes sociais, as quais interpretam a seu modo as experiências vividas em um mesmo espaço. Ao proceder assim, o educador poderá contribuir para a formação de pessoas mais “éticas”, que saibam dar o devido valor à diferença.

Ao promover uma visita ao Museu Municipal, o educador deve ter sempre esse cuidado de demonstrar aos seus educandos que a memória que ali está representada é uma das memórias existentes sobre a cidade, uma vez que esses educandos, como já foi dito, devem sempre ter em mente que as diferenças existem na sociedade. Fazer isso é um importante papel do educador, haja vista que, na concepção de Paulo Freire, a educação é uma “forma de intervenção no mundo”, ou seja, ela pode tanto contribuir para a reprodução de uma ideologia que se quer dominante, quanto para a transformação. A educação é, portanto, política: “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente

Museu Municipal de Uberlândia: Educação, memória e poder

Renata Rastrelo e Silva, Hélio Miranda de Oliveira e Geovana Ferreira Melo

o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção e de decisão” (FREIRE, 1996, p.124).

O educador tem, desse modo, o papel de demonstrar a existência do discurso do progresso na cidade de Uberlândia sem, no entanto, legitimá-lo, encarando aquela mostra como **uma** interpretação da cidade e não como **a** sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALMEIDA, Paulo Roberto & KOURY, Yara Aun. História oral e memórias: entrevista com Alessandro Portelli. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia: EDUFU, nº 25 e 26, Jul/Dez 2001 - Jan/Jul 2002, p. 27-54.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: memórias de velhos. 6ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 484 p.
- CARRIJO, Gilson Goulart. “Acerca de nuvens, fotografias e história” e “Desing urbano como representação da imaginabilidade da cidade: a estética urbana”. In: _____. **Fotografia e a invenção do espaço urbano**: considerações sobre a relação entre estética e política. Dissertação de Mestrado em História - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002, p. 16-81.
- CARVALHO, Carlos Henrique de & CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. A ordem do discurso na lógica do espaço urbano burguês. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia: EDUFU, ano 10, nº 20, Jul/Dez 1998, p. 37-48.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave em Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). **Geografia**: conceitos e temas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 15-47.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 220p.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 195p.
- FREITAS, Paulo de (coord.). Museu Municipal de Uberlândia: um pouco de sua história. **Estilos e Projetos**, Uberlândia, nº 1, mar 1996. p. 01-08.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 143p.
- GUARANYNS, Ana. O antigo e o moderno, juntos no Museu. **Correio do Triângulo**. Uberlândia, 16 dez 1994. Caderno Revista. p. 15.

Museu Municipal de Uberlândia: Educação, memória e poder

Renata Rastrelo e Silva, Hélio Miranda de Oliveira e Geovana Ferreira Melo

MENICONI, Rodrigo & RENDE, Alessandro. Vida nova ao antigo “Palácio dos Leões”. **Estilos e Projetos**, Uberlândia, nº 1, mar 1996. p. 16-17.

MUMFORD, Lewis. Emergência da Pólis. In: _____. **A cidade na história**: suas origens, transformações e perspectivas. Trad. Neil R. Da Silva. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 135-176.

MUSEU Municipal de Uberlândia. **Mostra Nossas Raízes**. Uberlândia, 2000, 43p.

SOARES, Beatriz Ribeiro. **Habitação e produção do espaço em Uberlândia**. Dissertação de Mestrado em Geografia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988, 222p.

_____. Uberlândia: da Boca do Sertão à Cidade Jardim. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia: EDUFU, ano 9, nº18, Jul/Dez 1997, p. 95-124.



O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

O PROFORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Maria Irene Miranda²

RESUMO: O presente texto aborda o processo de formação continuada de professores, com objetivo de analisar as relações existentes entre a continuidade e a prática pedagógica, entendida não apenas como procedimento didático, mas também como ação que compõe o processo educativo e, portanto, tem um significado científico, social e político mais abrangente. Nesse sentido, partiu-se do princípio de que, para ressignificar o fazer pedagógico, faz-se necessário rever as práticas de ensino à luz de concepções críticas de homem, mundo e educação. A modificação da ação desprovida dessas concepções pode resultar na troca de um procedimento didático por outro, de forma mecânica e fragmentada. A prática de ensino não é um terreno de aplicação de metodologias neutras e vazias, desconectadas de significado político, histórico e social, portanto, o professor precisa ter uma atitude reflexiva em relação às suas ações e as condições que a influenciam.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, Prática pedagógica, Proformação

ABSTRACT: The present text approaches the process of teachers continuous formation aiming to analyze the existent relationships between the continuity and the pedagogic practice, understood not only like didactic procedure but also as action that composes the educational process and therefore has a scientific, social and politic meaning more including. . In that sense, it starts analyzing that to remean the pedagogic act is necessary review the teaching practices focused on the critical conceptions of men, world and education. The modification of the action unprovided the definition of those conceptions can result in the change of a didactic procedure for

¹ Este artigo é uma versão ampliada do trabalho apresentado no 1º Congresso Nacional de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, realizado de 11 a 14 de novembro de 2002.

² Profª da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, Doutoranda em Psicologia da Educação - PUC/SP - mirene@ufu.br.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

other, in a mechanical and fragmented way. The teaching practice is not a field of neutral and empty methodologies application, disconnected of political, historical and social meaning, therefore the teacher needs to have a reflexive attitude in his actions and the conditions that influenced it.

KEY WORDS: Continuous formation, Pedagogic practice, Proformação.

Uma análise histórica do contexto educacional brasileiro revela que o processo de formação de professores sempre foi tema de interesse de pesquisas e de ações intervencionistas, contextualizadas social, política e culturalmente. Mesmo diante dos problemas e necessidades de investigação da formação inicial, atualmente, é possível observar grandes investimentos no processo de formação continuada, reconhecida e amparada legalmente, com a intenção de qualificar o educador e, assim, melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Existem concepções diferenciadas sobre o significado de formação continuada, porém é possível afirmar que a continuidade ocorre após a formação inicial, durante a atuação do profissional nos estabelecimentos de ensino, por meio de cursos diversos oferecidos pelos diferentes sistemas de ensino. O presente texto não pretende abordar os significados conceituais, mas, sim, discutir a relação entre a formação continuada e o processo de ressignificação da prática pedagógica. Para tanto, apresenta uma análise dos resultados parciais do Proformação, buscando verificar a repercussão do Programa na prática pedagógica do professor, aqui, entendida não apenas como procedimento didático, mas, também como ação que compõe o processo educativo e, portanto, tem um significado científico, social e político mais abrangente. Para ressignificar o fazer pedagógico, faz-se necessário rever as práticas de ensino à luz de concepções críticas de homem, mundo e educação. A modificação da ação desprovida da definição dessas concepções resulta na troca de um procedimento didático por outro, de forma mecânica e fragmentada. A prática de ensino não é um terreno de aplicação de metodologias neutras e vazias, desconectadas de significado político, histórico e social, portanto, o professor precisa ter uma atitude reflexiva em relação às suas ações e as condições que a influenciam³.

Para abordar a temática proposta, o presente texto foi organizado partindo do significado de formação continuada de professores nas con-

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

cepções de diferentes autores e pesquisadores. Posteriormente, foi apresentada uma descrição do Proformação, esclarecendo sobre os objetivos e estruturas do programa, assim como seus mecanismos de avaliação, os quais possibilitam uma sistematização de resultados parciais obtidos. Para finalizar, com base em dados parciais, foi discutida a repercussão do programa na prática pedagógica do professor, atendendo, assim, à proposta inicial deste trabalho.

UMA VISÃO PANORÂMICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A literatura revela que a atual tendência de formação continuada considera que esse processo precisa estar referendado nas realidades escolares concretas e ter um caráter permanente, em contínuo desenvolvimento, proporcionando a problematização das necessidades. Sendo assim, as relações educacionais adquirem nova configuração, delineando novas funções aos profissionais da educação, que passam a ter compromisso com a produção do conhecimento em todos os níveis. Neste sentido, a formação continuada está direcionada para a mudança, mobilizando os saberes existentes, uma vez que a (re) construção do conhecimento se dá na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica. O ponto de partida para essa mudança é o saber que o professor possui e transmite, ou seja, os saberes da experiência, fundamentados no trabalho cotidiano. Em outras palavras, é necessário respeitar o que os professores já sabem e fazem, pois eles necessitam partilhar suas experiências, principalmente as positivas. Segundo Almeida (2001), isto significa “*permitir a florar o vivido*”, o que tem implicações afetivas e permite aceitar novas propostas de trabalho, relendo as experiências vividas. Aquilo que o professor já construiu respalda as novas aquisições e ações, portanto, os cursos de formação continuada devem possibilitar uma interlocução dessa experiência docente com os conhecimentos academicamente produzidos e não serem oferecidos como se os professores não tivessem um saber já elaborado. Segundo Paulo Freire (1994), pensar a prática é a melhor maneira de aperfeiçoá-la, pois o ato de pensar a prática torna possível o reconhecimento da teoria nela contida. Sendo assim, a avaliação da prática é um

³ Sobre o significado de professor reflexivo numa perspectiva atualizada e que retoma criticamente as concepções estabelecidas nos meios educacionais brasileiros, ver: PIMENTA, Selma Garrido e HEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

caminho de formação teórica. Ainda na perspectiva de Freire (1994, p.28), *o ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.*

Outro aspecto muito importante a ser considerado pela formação continuada é que as necessidades dos professores dependem do momento histórico-social de seu exercício profissional, o que inviabiliza modelos padronizados de formação. Kramer (1989) identificou dois tipos principais de estratégias de formação em serviço: os “pacotes de treinamento”, que repassam modelos padronizados de conhecimentos, divergindo o pensar e o fazer; e os “encontros de vivência”, que são eventos desarticulados da realidade dos professores. É importante esclarecer que essas estratégias podem favorecer a prática pedagógica, porém suas contribuições são isoladas, uma vez que não estão agregadas a projetos mais amplos de formação e ocorrem de forma esporádica e comumente desvinculada das necessidades dos docentes. Existem muitos estudos (Huberman, 1992) que comprovam as diferentes necessidades que caracterizam os ciclos de vida profissional dos professores, os quais não são lineares, mas apresentam pontos comuns, definidos por fatores internos (biológicos e psicológicos) e externos (sociais). Com base em Candau (1995, p.150), é possível afirmar que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Segundo Nascimento (1997), o processo de formação continuada é multidimensional, ou seja, compreende dimensões que se inter-relacionam durante a construção da vida profissional do professor. A primeira é a *dimensão pessoal e social*, segundo a qual os professores ensinam o que sabem e o que são como pessoas. A *dimensão da especialidade* considera a atualização do conhecimento do professor e a reavaliação crítica e constante de seu saber, o que pode tornar sua ação educativa mais eficaz e comprometida com a realidade em que trabalha. Essa é a perspectiva da *dimensão pedagógica e didática da formação de professores*, ou seja, uma

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

prática coerente com a realidade. A *dimensão histórico – cultura I* refere-se à manutenção da identidade cultural do país e da região onde ocorre o trabalho escolar como base de formação múltipla. A *dimensão expressivo – comunicativa* considera necessário valorizar o potencial criativo e expressivo do professor, como forma deste criar situações que estimulem a criatividade de seus alunos.

Esse conjunto de dimensões indica a necessidade de um aprofundamento teórico dos aspectos que interferem na formação continuada de professores, aqui, entendida como um processo global que envolve o aspecto pessoal, o aspecto profissional e de cidadania. Historicamente, os programas de formação têm privilegiado o aspecto profissional em detrimento do pessoal e da cidadania, o que significa uma visão fragmentada e pouco eficaz.

Na tentativa de apontar alguns motivos dos fracassos ou dificuldades de êxito nas propostas de formação continuada, Nascimento (1997) sintetiza as reflexões de diferentes autores, afirmando que:

- é comum a descontinuidade das ações em contato com os professores;
- existe fragmentação entre teoria e prática;
- as ações têm caráter normativo e prescritivo;
- o custo das ações é oneroso;
- as ações são fora do local e do horário de trabalho dos professores;
- as ações são desarticuladas de projetos coletivos mais amplos;
- a formação é considerada como reciclagem e atualização do professor, com uma visão unidimensional;
- os professores não são considerados os sujeitos de sua formação;
- há uma distância entre quem propõe e quem participa dos cursos;
- há uma negação de salários justos e condições de vida e de trabalho;
- a formação é desarticulada da prática escolar;
- os conhecimentos produzidos pelo professor são desconsiderados.

A denúncia dos problemas acima anuncia uma nova perspectiva de formação continuada, contrária ao modelo clássico, e que transforma a escola em *locus* privilegiado de formação, colocando-a como espaço onde o professor aprende, reorganiza o aprendido, aprimora suas descobertas e conhecimentos. Essa tendência implica favorecer processos coletivos de reflexão sobre o real, em intervir na prática pedagógica, sistematizando-a, e em discutir e buscar soluções coletivas para os problemas. Dessa forma, a formação de professores é um processo permanente, portanto, precisa estar contemplada como um dos objetivos do projeto político pedagógico da escola.

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

Para alcançar os objetivos propostos, a escola pode atuar em parceria com as universidades. A efetivação dessa parceria institucional resulta em vantagens mútuas, pois a escola recebe o apoio para se efetivar na condição de espaço de produção de conhecimento em diferentes níveis, e a universidade tem campo para reconsiderar, rever e reinventar suas teorias. O trabalho conjunto de escolas e universidades permite (re)estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, explicitando as contradições que dicotomizam essa relação. Já está mais do que na hora de a universidade deixar de oferecer “pacotes de formação” e propor projetos respaldados no cotidiano das escolas, portanto, coerentes às suas realidades e necessidades. São comuns as críticas às reformas educacionais que partem de instâncias superiores e são levadas para as escolas sem discussão ou possibilidade de reelaboração, uma vez que esse procedimento retira da instituição a oportunidade de criar espaços de liberdade e de engajamento dos educadores.

Para Kramer (1989), é necessário fortalecer a formação dos professores em serviço, recuperando o espaço pedagógico da escola. Para tanto,

há de se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico - práticos, proporcionando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (Kramer, 1989, p.197).

Nascimento (1997) ressalta que a formação de professores centrada na escola e na prática docente pode proporcionar: o desenvolvimento de profissionais reflexivos, a articulação teoria/prática, a socialização de experiências bem sucedidas, a construção do projeto político pedagógico da escola, o desenvolvimento psicossocial do professor e de seu potencial criativo e expressivo, o surgimento de lideranças, o fortalecimento da consciência do educador e dos vínculos afetivos e sociais do grupo, a construção de um referencial teórico que fundamente a prática.

A partir dessas afirmações, é possível inferir que a formação docente em serviço pode tornar o professor um pesquisador que problematiza a realidade e estabelece uma visão interdisciplinar entre essa realidade e os saberes curriculares. Dessa forma, sua atuação não finda na sala de aula, uma vez que tem um significado social e político. Nesse sentido, a formação

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

permanente vai muito além da prática pedagógica, articulando, dialeticamente, as dimensões culturais, políticas, históricas e ideológicas que permeiam a práxis docente. Na concepção de Freire (1994), a experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando clara, a necessidade de formação permanente do ensinante. Essa formação funda-se na análise crítica de sua prática.

Para que essa concepção de formação seja efetivada, fazem-se necessárias mudanças estruturais e organizacionais dos sistemas de ensino e das instituições escolares. No sentido mais amplo, os sistemas devem respaldar o funcionamento do tempo escolar, favorecendo espaços de estudo, reflexões e elaboração de projetos pelos educadores no interior da instituição. Devem, ainda, contribuir para viabilização de propostas emergentes da escola e defendê-la em diferentes instâncias. De acordo com Celani (1988, p.159), *é indispensável garantir a cooperação concreta das autoridades educacionais, com ajuda financeira, liberação do tempo do professor e aprovação oficial de projetos.*

A escola, por sua vez, precisa organizar-se melhor, sistematizando suas metas e objetivos administrativos e pedagógicos mediante a construção democrática e participativa de seu projeto político pedagógico. O processo de elaboração do projeto não é linear, pois explicita conflitos, contradições e revela as limitações acadêmicas dos professores a serem sanadas nos momentos de estudo.

O pensar a formação de professores, respaldando-se no projeto político pedagógico da escola, favorece a concepção multidimensional e indissociável que deve permear e caracterizar a formação permanente. Trata-se de não objetivar apenas a competência técnica, mas os aspectos educativos em toda a sua complexidade. Pensar e discutir a formação continuada de professores sob esse prisma não significa considerá-la como a solução para todos os problemas educacionais, o que seria uma visão parcial dos fatores determinantes da educação. A idéia que se tem é que a qualificação docente torna o professor um agente de transformação, com capacidade de se opor à alienação e propor projetos que beneficiem a escola e a sociedade em sua totalidade.

Até esse ponto, o texto apresentou algumas reflexões teóricas sobre o processo de formação continuada de professores, as quais favorecem a discussão acerca do Proformação, atendendo, assim, aos objetivos colocados no início deste trabalho.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

O PROFORMAÇÃO

O Proformação, legalmente autorizado, faz parte das políticas do MEC que visam promover a qualidade no ensino por meio da melhoria no processo de formação dos professores. É um curso de Formação de Professores em Exercício, com duração de dois anos, operando na modalidade de ensino à distância. O curso é de nível médio, com habilitação em magistério, e atende 30.000 professores leigos, aproximadamente, que atuam no ensino fundamental (quatro primeiras séries), pré-escolar e classes de alfabetização, das regiões norte, nordeste e centro - oeste. Especialmente nessas regiões, é considerável o número de professores que não têm a habilitação mínima para o magistério e, de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), artigo 9º, § 2º, os professores leigos têm “o prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes”.

A estrutura organizacional do curso envolve três instâncias que atuam integradamente: a *Municipal*, responsável pela implementação do Proformação no município; a *Estadual*, que coordena e monitora os trabalhos desenvolvidos pelo Proformação no âmbito estadual; e a *Nacional*, responsável pela elaboração da proposta técnica e financeira do Programa, assim como pela implantação, monitoramento e avaliação de todas as ações desenvolvidas. Para participar do Programa, os estados e municípios interessados assinam um *Acordo de Participação*.

O currículo do curso foi definido por uma equipe de especialistas e está estruturado em áreas temáticas, interligadas por um eixo integrador que possibilita a interdisciplinaridade, entendida como um espaço de união entre as áreas temáticas e de reflexão sobre o desenvolvimento e conhecimento da pessoa.

O Proformação considera a escola como o lugar privilegiado de formação do professor e busca contribuir para a articulação entre teoria e prática. Para tanto, valoriza as experiências vividas em sala de aula por meio da integração da prática pedagógica como parte do currículo do curso. Com base em conteúdos específicos e com a orientação do Tutor⁴, o curso cria condições de aperfeiçoamento da prática. O professor deve elaborar um memorial para registrar e avaliar sua trajetória no curso e, ainda,

⁴ Segundo o Guia Geral do Proformação (2000) o Tutor é um educador de nível superior e facilitador da aprendizagem do professor cursista, pois é o responsável pelo acompanhamento pedagógico.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

María Irene Miranda

desenvolver projetos de trabalho, sob a forma de pesquisa e/ou ação pedagógica no campo dos conteúdos.

O perfil de professor almejado pelo Programa é caracterizado pela capacidade de refletir sobre a prática, aprender de forma contínua, ser responsável e comprometido com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno e com toda a educação. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica do curso está fundamentada em concepções bem definidas de *educação* (processo construtivo e permanente que vai da vida para a escola e da escola para a vida), *aprendizagem* (desenvolvimento de competências), *escola* (instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania), *conhecimento escolar* (resultado da construção que se processa a partir do encontro de diferentes tipos de conhecimento), *prática pedagógica* (ponto de partida para a teoria, que também se reformula a partir dela), *interdisciplinaridade* (estabelece integrações possíveis das áreas de conhecimento com as questões contemporâneas), *identidade profissional* (constitui o eixo vertical do currículo).

As concepções básicas que fundamentam o Proformação têm caráter desenvolvimentista a partir da valorização das experiências cotidianas e da realidade sócio-cultural dos cursistas. Nesse sentido, estabelece a possibilidade de unidade dos conteúdos às peculiaridades regionais e locais, portanto, a prática pedagógica é social e histórica, supõe a tomada de decisões em processo por um professor reflexivo.

O professor cursista deve fortalecer sua base de conhecimentos, aperfeiçoar suas qualidades e habilidades, melhorando sua prática em sala de aula. Sendo assim, o curso prevê quatro áreas de domínio: 1^a) Planejamento e Preparação; 2^a) O ambiente da sala de aula; 3^a) Instrução; 4^a) Responsabilidades Profissionais. Cada área é desdobrada em capacidades e competências específicas a serem desenvolvidas pelos professores. Essas capacidades e competências referem-se, principalmente, à formação pessoal e profissional, às possibilidades de interação com o aluno, ao domínio de conteúdos e aos conhecimentos necessários à prática docente e ao compromisso social e político com a educação em seu sentido mais amplo.

Como procedimento e recurso material e humano, o curso utiliza *materiais auto-instrucionais*, como Guias de Estudo, Cadernos de Verificação da Aprendizagem e Vídeos; *serviço de apoio à aprendizagem*, por intermédio da Tutoria e Serviço de Comunicação; *atividades coletivas*, desenvolvidas durante a Fase Presencial e as Reuniões de Sábado (quinzenais); *atividades individuais*, como Estudo Individual, Exercícios de Verifi-

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

cação da Aprendizagem, Memorial, Prática Pedagógica, Projetos de Trabalho, Avaliação Bimestral. Em todos os momentos, é importante que o professor tenha o apoio do Tutor, o qual, por sua vez, recebe o apoio das Agências Formadoras (AGF). O papel do Tutor no Proformação é fundamental, uma vez que ele esclarece dúvidas dos professores, oferece apoio pedagógico no desenvolvimento das atividades individuais e coletivas, coordena os encontros, avalia o rendimento. Sendo assim, convém que esse profissional esteja bem preparado, bem fundamentado e, principalmente, que esteja ao lado do professor, mediando a construção de seus conhecimentos.

De acordo com a proposta pedagógica do Proformação, a avaliação deve ocorrer de forma contínua e progressiva, abrangendo todos os momentos do curso e os aspectos referentes ao perfil do professor que se deseja formar, ou seja, a avaliação considera os procedimentos utilizados e os objetivos pretendidos. Para isto, são utilizados como instrumentos de verificação do desempenho: o Caderno de Verificação da Aprendizagem, o Memorial, a Prática Pedagógica, as Provas Bimestrais e os Projetos de Trabalho⁵. Para ser aprovado, o professor cursista precisa atingir no mínimo 50% em cada instrumento de avaliação e 60% na média geral, calculada pela soma de pontos obtidos em cada instrumento de verificação da aprendizagem. É conveniente também uma frequência mínima de 75% do total das atividades do curso. O cursista que não alcançar as médias definidas poderá fazer recuperação, por meio de uma prova que avalia os conteúdos das áreas temáticas. Para ser aprovado na recuperação, o professor precisa atingir, no mínimo, 50% de aproveitamento, do contrário fica impossibilitado de continuar o curso.

O Guia Geral do Proformação⁶ oferece orientações de estudo aos professores cursistas mediante sugestões facilitadoras do estudo individual. As atividades são explicadas, comentadas e trazem roteiros de desenvolvimento. Ainda, por intermédio do Serviço de Comunicação na AGF, o professor pode tirar dúvidas, apresentar sugestões e críticas.

Após essa breve apresentação do Proformação, é possível inferir que o Programa dispõe de uma estrutura organizacional bem constituída, com propostas pedagógicas e objetivos bem definidos e respaldados em uma

⁵ O Programa prevê também a auto - avaliação ou a avaliação de grupo, desprovidas de caráter quantitativo e com ênfase no aspecto qualitativo

⁶ O Guia Geral (2000) é um documento que sistematiza todas as informações básicas do Programa, explica a proposta pedagógica e a metodologia do curso, assim como os procedimentos de avaliação

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

visão atualizada de formação continuada; caracterizada, principalmente, na escola como locus privilegiado de formação e na valorização da prática pedagógica fundamentada nas experiências cotidianas de sala de aula.

OS RESULTADOS PARCIAIS DO PROFORMAÇÃO

Para verificar o resultado de suas ações, o Proformação conta com mecanismos de monitoramento e avaliação interna e externa. Pelos dados do SIP (Sistema de Informações do Proformação), é possível o acompanhamento interno dos processos de implementação e funcionamento do Programa. A avaliação externa⁷ acontece por meio de pesquisas que analisam a implementação e os resultados obtidos com o Programa, assim como seus impactos na prática docente dos professores cursistas. Os dados proporcionados pelo SIP e os resultados parciais obtidos na avaliação externa são indicadores para elaboração dos relatórios semestrais de acompanhamento.

Um grupo de professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP –, está realizando a avaliação do Proformação, portanto, verifica a concretização dos objetivos do programa, sua contribuição para a melhoria qualitativa do profissional cursista, as variáveis envolvidas na formulação e gestão do Programa; e, ainda, analisa o processo de implementação, seus resultados e inserção no contexto educacional. A avaliação contempla questões sobre o processo de adesão dos estados e municípios, sobre treinamentos dos diversos profissionais e sua atuação, sobre os fatores facilitadores e dificultadores do processo, sobre os materiais, sua adequação e uso, e, por fim, sobre o produto (resultados obtidos) e a gestão do Programa.⁸

Para realizar a avaliação, são desenvolvidas *pesquisas de opinião* entre os segmentos envolvidos no processo; *estudo de caso* em três Estados (Acre, Ceará e Bahia)⁹; *análise de dados do SIP*, do processo de adesão e mecanismos de financiamento.

⁷ A avaliação externa é financiada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

⁸ Todas as ações desenvolvidas pelos professores estão vinculadas à pesquisa institucional.

⁹ O Estudo de Caso deveria ser realizado também no Estado do Tocantins por ser o único localizado na região Centro – Oeste e apresentar baixo número de cursistas, porém, por questões de ordem pessoal de dois membros da equipe de avaliação externa, o estudo não foi realizado no referido Estado.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

Os instrumentos de avaliação são os questionários, entrevistas, observação, teste de simulação, provas de conhecimento, questões de habilidades de vida, escalas de auto – estima. Os resultados obtidos por meio de todos os procedimentos serão integrados para produção de uma interpretação geral do Proformação, a ser registrada no relatório final.

Os resultados parciais do Proformação, observados nos estudos de caso coordenados pela professora Marli André (2002), da USP e PUC/SP, revelam que o Programa cumpre uma função social importante, pois busca qualificar o professor que atua em regiões onde o acesso à cursos é difícil, as condições sociais e econômicas são desfavoráveis à formação. Como resultado, os cursistas tendem a aproveitar os recursos da comunidade para o trabalho em sala de aula, explorando os temas locais e valorizando a realidade do contexto em que estão inseridos educadores e educandos. Houve uma melhoria nas políticas locais mediante a disponibilidade de recursos necessários ao processo de implementação do Programa.

Em relação aos efeitos do Proformação na prática pedagógica, pode-se observar que os cursistas passaram a planejar suas aulas e materiais com antecedência, bem como adquiriram uma concepção de planejamento na condição de auxiliar do trabalho pedagógico e não como um instrumento burocratizador e técnico, sem relevância à prática docente. Os cursistas perceberam que, para planejar uma boa aula, em conformidade com as necessidades dos alunos, é essencial estudar, pesquisar e propor encaminhamentos diversificados. Isso significou, também, uma mudança na gestão de sala de aula, por meio do desenvolvimento de trabalhos em grupo, leitura e discussão de textos, mudança na disposição das carteiras em sala e na organização do ambiente, com utilização de cartazes, trabalhos feitos pelos alunos e outros materiais estimulantes para a aprendizagem. As atividades sugeridas em vídeo foram desenvolvidas em sala pelos cursistas, com a participação ativa dos alunos e, às vezes, dos pais e da comunidade. Tudo isso proporcionou um clima mais favorável ao processo ensino – aprendizagem.

Os Estudos de Caso revelam, ainda, a existência de dificuldades de domínio de conteúdo por parte de alguns professores, o que evidencia que o processo de mudança requer tempo, principalmente para professores que já incorporaram determinados conceitos e procedimentos pedagógicos. Para André (2002, p.22), *dois anos é muito pouco tempo para que se operem mudanças radicais, como o domínio dos conteúdos. Essa constatação nos leva a afirmar a importância de continuidade da*

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

rede já estabelecida de supervisão e apoio aos cursistas.

A idéia anterior de ANDRÉ (2002) é válida quando se analisam os memoriais, que são relatos dos professores sobre suas experiências cotidianas. Estes instrumentos revelam a trajetória do cursista, caracterizada por avanços progressivos, observados, especialmente, em seu discurso oral e escrito. As conquistas são gradativas e se referem à forma, compreendendo aspectos de estruturação linguística, e ao conteúdo, com incorporação de conceitos teóricos básicos à prática pedagógica. Porém às mudanças ocorridas não correspondem totalmente às competências almejadas pelo Programa, as quais abrangem aspectos amplos, complexos e que necessitam de mais tempo para sua efetivação.

O PROFORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A mudança na prática pedagógica do professor cursista do Proformação é analisada em diferentes momentos e circunstâncias. Também, pelos depoimentos dos professores em vídeo, a evolução na prática pode ser observada em diversos aspectos: adequação da ação pedagógica à realidade do aluno; valorização do trabalho em grupo e do qualitativo em detrimento do quantitativo; maior autonomia do professor frente ao material pedagógico; sentimento de importância e melhoria da auto – estima do professor; maior participação do professor no processo educativo da instituição escolar e da comunidade; melhoria no relacionamento com os pais; o professor cursista passa a ser referência aos outros que não participam do Programa; sentimento de segurança/ confiança por parte do professor; atualização de informações por meio do material do Proformação. Os relatórios parciais dos estudo de caso, produzidos pela PUC/SP, confirmam o empenho do professor cursista em articular os conhecimentos teóricos às experiências e necessidades dos alunos. Nesse sentido, planejam melhor suas aulas, utilizam material concreto, tendo em vista os recursos disponíveis na comunidade, estimulam a participação do aluno e preparam o ambiente de sala de aula.

Todos os aspectos observados acima são fundamentais, porém pensar a prática não significa pensar somente a ação pedagógica em sala de aula. É também pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder na escola, a responsabilidade e a autonomia do professor (Perrenoud, 1993). Em outras palavras, esses múltiplos aspectos alertam para uma “epistemologia da prática”, configurada no processo de tornar-se professor.

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

A prática pedagógica está vinculada à construção de conhecimentos do docente e a resignificação de suas crenças e concepções. Dessa forma, modificar a prática implica repensar a postura e a própria identidade. O Proformação viabiliza um conjunto de circunstâncias, a partir das quais os professores têm a oportunidade de (re)construir a sua identidade profissional. Essas circunstâncias sintetizam oportunidades de reflexões acerca da realidade, e o exercício de refletir pode ocasionar uma mudança de postura ou uma saída do estado de acomodação que caracteriza a maioria dos professores no Brasil.

O desempenho docente não está relacionado somente ao seu saber, mas ao que o professor é em como estabelece suas relações no mundo, internalizando significados e constituindo sua subjetividade. Na perspectiva de Ciampa (1998), trata-se de constituir um par dialético entre a mesmice e a metamorfose, em que a primeira consiste de um processo linear e a segunda de uma oposição em relação as circunstâncias. Isto denota que, para transformar sua prática, o professor precisa transformar a si mesmo, e esse processo não é linear, gera conflitos e necessidades novas, as quais trazem novas metamorfoses ou tomadas de consciência. O professor que não se envolve e não revê seus conceitos e valores fica na mesmice e passa a ser determinado pela negação da oportunidade de mudar, pois a identidade constitui-se não apenas mediante o que o sujeito faz, mas também pelo que deixa de fazer. Uma proposta de mudança pode ser vista como algo ameaçador da experiência e do conhecimento que o professor detém.

As situações de conflito são amenizadas quando existe um mediador entre o sujeito e o objeto desencadeador do conflito. No caso do Proformação, esse mediador é o tutor, responsável em apoiar e orientar o professor em suas dificuldades, ajudando-o a enxergar os fatos e problemas por um novo ângulo, agora, com perspectivas diferenciadas. Durante sua formação continuada, ele precisa perceber que tem parceiros, que não está sozinho na árdua caminhada. O professor está cansado de ser responsabilizado e culpado pelos fracassos e dificuldades da educação, sua auto – estima está comprometida. Somente quando observa o próprio desenvolvimento e se vê como produtor de conhecimento, ele passa a considerar os seus valores e a melhorar sua auto – imagem.

Nesse contexto, o tutor é um modelo e uma referência, portanto, precisa estar bem preparado para atender ao professor em suas dúvidas e necessidades. Os depoimentos dos cursistas revelam que, nem sempre, o tutor atua em conformidade com as expectativas do Programa e dos

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

professores, uma vez que as visitas não são freqüentes, nem todas as dúvidas são esclarecidas, existe um despreparo para avaliar o desempenho do cursista e ainda há uma postura fiscalizadora das atividades docentes. É importante considerar que esses depoimentos não podem ser generalizadores da opinião dos cursistas sobre a atuação do tutor, pois, em diversos momentos, este é citado como responsável pelo progresso do professor. O que esse dado revela é que nem todos os tutores estão preparados para cumprir com suas atribuições e que existe um grande prejuízo ao Programa e ao cursista quando isso acontece, pois as possibilidades de aprendizagem são diminuídas. Diante dessa realidade, cabe a universidade selecionar cuidadosamente os tutores e oferecer acompanhamento paralelo para o desenvolvimento de suas responsabilidades

Pesquisas comprovam (Marcelo, 1998) que a mudança de posturas e procedimentos dos professores é mais influenciada pela formação continuada do que pela formação inicial, visto que as experiências adquiridas no decorrer da prática favorecem as transformações pessoais e profissionais. Sendo assim, o Proformação pode contribuir para a estabilização de uma importante competência pedagógica, a qual deve ser entendida como um processo que não é estático e nem uniforme; portanto, são necessárias ações mediadoras, paralelas e constantes. Quando bem assessorados, os professores passam a articular um conjunto de características que lhes possibilitam transformar, adequar e reestruturar as ações pedagógicas, conforme as necessidades colocadas pela realidade escolar. Nas palavras de Guarnieri (1997, p.23), *o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para efetivação das possibilidades de formação continuada e de melhoria na qualidade da educação, é importante que Programas, como o Proformação, estejam sempre à disposição do professor e que não sejam um conjunto de ações esporádicas e dependentes de vontade política, ou seja, independente do momento e do partido político, o desenvolvimento de medidas voltadas para a formação inicial e continuada do professor deveriam fazer parte da realidade educacional. Não é surpresa a tradição brasileira de interromper projetos e programas a cada mudança de governo, independente dos resultados alcançados na população alvo. Infelizmente, no Brasil, existe uma cultura de mérito para o precursor de

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

projetos, por isso é tão comum o surgimento de tantas propostas. É essencial não perder de vista a importância da continuidade, por meio da qual as ações são repensadas, corrigidas, assim, o avanço é inerente ao processo que se faz contínuo. Ao contrário, quando os trabalhos são interrompidos e cedem lugar a um constante recomeço, os resultados não aparecem ou aparecem de forma desorganizada e pouco produtiva. Diante das constantes frustrações, os professores passam a conviver com a incerteza e com a insegurança de um outro percurso, podendo principiar um processo de desinvestimento nos planos pessoal e profissional, o que pode até significar um mecanismo de auto - defesa mediante pressões externas (sociais) e internas (pessoais).

Atualmente, não cabe apenas apontar os problemas que caracterizam a educação, o momento é de investimentos em alternativas de ação surgidas no próprio contexto. Isso implica pensar a educação e a sua prática pedagógica de forma mais ampla e significativa, para que as mudanças pretendidas não sejam efetivadas apenas no discurso. Para tanto, a formação docente precisa estar vinculada ao projeto mais amplo da escola, de acordo com suas especificidades históricas e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A Dimensão Relacional no Processo de Formação Docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda R. e CHRISTOR, Luiza (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001 (2ªed.), p. 77-87.

ANDRÉ, Marli. Política de formação docente e seus efeitos na sala de aula. In: ROSA, D.E.G. e SOUZA, V.C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A Ltda, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **PROFORMAÇÃO - Guia Geral**. Brasília: FUNDESCOLA - SEED, 2000.

CANDAU, Vera M^a. F. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. Simpósio Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: UFSCAR, 1995.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

CELANI, Maria Antonieta Alba. A educação continuada do professor. **Ciência e Cultura**, Nº 40 (2), SP, 1988.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina - Um Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não - Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994, 4ª edição.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na Carreira Docente: Pistas para o Estudo do Trabalho do Professor. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**. 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. NÓVOA (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Nº 70/165, MEC - INEP, Brasília, 1989.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores - o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação - Nº9**, ANPED. Dez., 1998.

NASCIMENTO, M^a. das Graças. A Formação Continuada dos Professores: Modelos, Dimensões e Problemática. In: CANDAU, Vera M^a. (org.). **Magistério - Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Pub. Dom Quixote, 1993.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos, in: Nóvoa, Antônio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Ed. EDUCA, 1993.



PELAS TRAMAS DO DESEJO: O SUJEITO E O APRENDER NO COTIDIANO ESCOLAR

Vale a pena ter olhos para as coisas do cotidiano que nos incomodam, inquietam e causam desassossego. Pode ser valioso e construtivo tentar desvendar e compreender os motivos dessas inquietudes e, quem sabe, descobrir o seu modo de propor mudanças. Quem sabe um olhar indagador dessa realidade possa contribuir para que a escola deixe de ser uma escola indesejada e passe a ser uma escola atravessada pelas tramas do desejo.

Roseli Inês Hickmann

Gláucia Costa Abdala Diniz¹

Damáris Naim Marquez²

RESUMO: O presente artigo discute, inicialmente, a relação do desejo com o aprender no cotidiano escolar. A seguir, realiza uma incursão pelas contribuições teóricas de Charlot (2000), que desestabiliza crenças cristalizadas no âmbito educacional, ao analisar o fracasso escolar em termos de relação com o saber. A reflexão é enriquecida a partir de alguns pressupostos teóricos deste autor com os de outros autores, como Bakhtin (2000) e Vygotsky (1991).

PALAVRAS-CHAVE: Desejo; Fracasso escolar; Relação com o saber e o aprender.

ABSTRACT: The present article discuss, initially, the relation between the desire and learning in everyday school. After that, carries an incursion through the theoretical contributions of Charlot (2000), that questions cristallized beliefs in educational scope, when analysing the school failure concerning knowledge. The reflection is enriched based on theoretical purposes of this author among others, such as Bakhtin (2000) and Vygotsky (1991).

KEY WORDS: Desire; School failure; Concerning knowledge; Concerning learning; Everyday school

¹ Mestra pelo Programa de Mestrado em Educação da UFU.

² Prof^ª Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - damaris@ufu.br

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

Desejo, desejar, sujeito “desejante”... O que estas palavras têm a ver com educação? O que é desejo? Quais as suas implicações em relação ao aprender no cotidiano escolar?

Falar sobre desejo em tempos instáveis, ambíguos, contraditórios, conflituosos, de mudanças vertiginosas, pode parecer estranho e impróprio. Mas o desejo ou a falta dele em relação ao aprender no contexto escolar é uma questão que, há algum tempo, causa inquietação, incômodo, desassossego. Em decorrência disto, lançam-se as seguintes indagações: As pessoas estarão perdendo a capacidade de expressar e compartilhar desejos e interesses? No interior das escolas, há espaços para que isto aconteça? O que tem levado os alunos a distanciar-se da escola e a resistir a várias atividades propostas em sala de aula? Por que há tantas crianças que “fracassam” na escola, que não conseguem aprender o que lhes é ensinado?

Hickmann (2002, p. 66) cita que Marilena Chauí, em seu artigo “Laços de desejo” (1990), apresenta o significado da palavra desejo relacionado, etimologicamente, a *desiderium*, que “representa a decisão de tomar o destino nas próprias mãos, significando, então, a vontade consciente nascida da deliberação”. Hickmann ainda enriquece essa observação, ao explicar, de forma poética e instigante, que

desejo tem a ver com liberdade, imaginação, criatividade, com a capacidade de suscitar paixões. É uma força que deságua dentro de nós, desencadeando aprendizagens com significados para cada sujeito desejante. Ou seja, sentimentos e paixões surgem como forças mobilizadoras da transformação social e da construção de uma nova subjetividade (2002, p. 66).

Nesse contexto, concordando com a autora, a escola, realmente, tornou-se um espaço indesejado por muitos alunos, e isto implica a necessidade urgente de um olhar mais atento, observador e indagador dessa realidade por parte dos educadores, saindo de uma postura monológica, já que, muitas vezes, eles mantêm “um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado” (WEFFORT, 1995, p. 13).

A dificuldade dos professores de estar em sintonia com seus alunos, de considerar as suas falas, ver e escutar o que eles dizem, sentem e pensam e não apenas esperar que reproduzam as suas palavras, pode

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

ser atribuída ao fato de que esses educadores foram alijados do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitude passiva diante do ato de conhecer e aprender, silenciando seus desejos, interesses, expectativas, anseios, submetendo-se e reproduzindo práticas autoritárias e desprovidas de sentido. Desse modo, é preciso que superem os ranços de rigidez, autoritarismo, passividade e de uma leitura linear, única e correta da realidade, para que reacendam e reconheçam seus próprios desejos, em busca de uma ação reflexiva que desencadeie descobertas, constatações, ressignificações do processo de ensinar e aprender. Segundo Weffort, “não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história” (1995, p. 41). Sendo assim, é necessário ter a clareza de que “só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história” (WEFFORT, 1995, p.13).

Cada professor tem o seu processo de construção, de formação pessoal e profissional, que interfere na sua atuação em sala de aula e determina a qualidade da relação com os alunos. Para que se estabeleça um vínculo de confiança e cumplicidade entre professor e aluno e haja mudanças significativas do fazer pedagógico, torna-se necessário que o educador rompa com essa formação monológica, solitária e silenciosa, o que requer “um processo de aprendizagem e (re)descoberta de sua condição de sujeito-aprendiz, co-autor de sua formação. Conseguirá isso no momento em que fizer uso de sua palavra! Isso implica uma (re)alfabetização sob novos paradigmas, o que pressupõe uma pedagogia da escuta, da voz e do ouvido” (ALLEBRANDT; FEIL; FRANTZ, 1999, p. 82).

O educador, então, precisa realmente fazer uso da palavra e instigar seus alunos a “soltarem a voz”, estar atento para a multiplicidade de leituras que podem ser feitas da realidade escolar, de suas re(ações) e as de seus alunos, inclusive os ditos e não-ditos, as atitudes explícitas e implícitas, assumindo o seu papel de mediador, que provoca situações desafiadoras; que mobiliza para a descoberta, a curiosidade, o fazer perguntas, o compartilhar experiências, desejos, interesses e angústias; que possibilita o confronto de idéias e que, enfim, permita-se enfrentar o inesperado, os imprevistos e aprenda “a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 1999, p. 16).

Portanto, acredita-se que a relação com o outro – professores e colegas – precisa ser revista e valorizada no contexto educacional, pois também dela depende uma nova relação com o ensinar e com o aprender.

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

Hickmann, mais uma vez colabora, ao declarar que:

O importante é não esquecermos que cada um, com seu jeito próprio de ser e de acreditar, pode dar um novo sentido e significado para este caminhar e para o ato de educar. Ou seja, cada educador/a e educando/a pode tornar este aprender e ensinar, dentro e fora do contexto escolar, muito diferente do que aí está (2002, p. 68).

Para que seja possível dar um novo sentido e significado ao ato de educar, é necessário ampliar o olhar e potencializar as reflexões sobre temas como fracasso escolar, desejo e relação com o saber e com o aprender.

Geralmente, os discursos que circulam no contexto escolar em relação às crianças que não aprendem, ou que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, são repletos de queixas e denotam uma preocupação em “caçar o culpado” pelas falhas, faltas, deficiências dos alunos, não considerando o desejo, a importância da colaboração do próprio sujeito, a sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, como elementos necessários ao processo de educar, ou seja, “toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Ao explicar e analisar o fracasso escolar, com base na noção de deficiência, os educadores preservam-se de críticas e de ação reflexiva sobre as suas práticas e acabam por culpar os próprios alunos e suas famílias ou, também, utilizam o argumento da falta de recursos humanos, financeiros e materiais como obstáculo para atender às necessidades reais das crianças. Essa leitura negativa da realidade social, que é interpretada em termos de faltas, lacunas, carências, gera fenômenos como o fracasso escolar, a deficiência sociocultural, a exclusão, ainda tão presentes no interior das escolas.

Para contrapor-se a esse discurso já instalado e, de certa forma, desgastado nos meios escolares, optou-se por realizar uma incursão pelas valiosas contribuições de Bernard Charlot. O autor desestabiliza crenças cristalizadas no âmbito educacional e incita à reflexão, ao pontuar que:

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso (...) Afirmar que o “fracasso escolar” não existe, é recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as idéias de doença, tara congênita, evento fatal. Ao escutarmos tais discursos, temos amiúde o sentimento de que se hoje é “vítima” do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste. O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (2000, p. 16).

É certo que muitos alunos não conseguem aprender o que os professores querem que eles aprendam e, assim, acabam por vivenciar, no cotidiano escolar, inúmeras situações de fracasso que os transformam em candidatos a múltiplas repetências ou a serem encaminhados para atendimentos especializados. Diante dessas constantes vivências de fracasso, há “os alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão” (CHARLOT, 2000, p. 16), ou seja, provavelmente, resistem ao que lhes é ensinado de maneira autoritária, mecânica, repetitiva e destituída de sentido.

Esse autor trilha um outro caminho, o de entender e analisar o fracasso escolar em termos de relação com o saber, centrando-se nas situações, nas histórias escolares, nas condutas e nos discursos dos alunos. Dessa forma, pratica-se uma leitura positiva da realidade, no sentido de estar atento ao que os sujeitos são, sentem, pensam, sabem e fazem, ou seja, “à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (Ibid., p. 30). Complementando essa exposição, Charlot afirma que:

A leitura positiva é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o *que é lido como falta* pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas (...) uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc (...) Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas (Ibid., p. 30-31).

Assim, o autor propõe uma “Sociologia do sujeito”, entendendo que o sujeito da educação tem necessidade de aprender, é um ser humano portador de desejos e movido por eles; um ser social, inscrito em relações sociais, e um ser singular, com sua história própria, sua singularidade, que age, interpreta e atribui sentido ao mundo. É, portanto, um “sujeito, ligado ao outro, desejando, compartilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 49). Mas, nessa perspectiva, o que é aprender? Para Charlot, a questão do aprender é mais ampla do que a do saber, pois significa não apenas adquirir um conteúdo intelectual, mas apropriar-se do mundo, atuar e manter múltiplas relações com este mundo. Os saberes escolares, curriculares, experienciais são constituintes da história do sujeito. Toda relação com o saber constrói-se na relação consigo próprio, com o outro, com o mundo.

Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apossar-se de saberes – objeto³, de conteúdos intelectuais; pode ser dominar uma atividade e, também, pode ser dominar uma relação – consigo próprio e com os outros, isto é, implica “entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo”. (Ibid., p. 70). Aprender é, também, exercer uma “atividade em

³ Segundo Charlot (2000), o “saber-objeto” é entendido como o próprio saber, enquanto “objetivado”, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento. Por “objeto-saber” – uma das figuras do aprender -, entende-se como um objeto no qual o saber está incorporado (livros, monumentos, obras de arte, programas culturais de televisão...) (p. 75). Outras figuras do aprender relacionam-se a: objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador); atividades a serem dominadas como ler, nadar, desmontar um motor; dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar – agradecer, iniciar uma relação amorosa – (p.66).

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

situação”, ou seja, em um determinado tempo, em momentos da sua história e em locais diversos, com a colaboração de pessoas com as quais a criança se envolve.

Além da dimensão epistêmica, toda relação com o saber engloba uma dimensão identitária, em que o aprender tem sentido quando considera a história do sujeito, as suas experiências e expectativas, as suas concepções, as suas interações, a imagem que tem de si mesmo. Nesse sentido, considera-se interessante ressaltar que, geralmente, o sucesso escolar contribui para que o sujeito construa uma boa imagem de si e fortaleça a auto – estima, mas, do contrário, quando vivencia várias e freqüentes situações de fracasso, a relação consigo mesmo e com os outros fica abalada, desenvolvendo uma auto-estima baixa, pois, como diz Charlot, “a sociedade moderna tende a impor a figura do saber – objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser alguém” (2000, p. 72).

A relação com o saber, também, implica o conceito de desejo:

Não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. (...) Mesmo sendo a estrutura fundamental do sujeito, o desejo ainda é o “desejo de” e esse “de” remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo (CHARLOT, 2000, p. 47 e 53).

O desejo de saber e aprender é um processo que se desenvolve no tempo e pressupõe atividades. Nesse processo, a criança precisa mobilizar-se para que haja atividade, mas a situação precisa ter um sentido real para ela.

Desse modo, Charlot traz uma contribuição teórica interessante para a reflexão dos educadores, ao utilizar os conceitos de mobilização, atividade e sentido nas análises realizadas sobre a relação com o saber. O autor em vez de usar o termo motivação – motivado por alguém ou por algo “de fora” -, prefere o de mobilização, que compreende o sujeito mobilizar-se (“de dentro”), envolvendo, portanto, a idéia de movimento. Assim, “mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento” (Ibid., p. 54).

Além da dinâmica do movimento, o conceito de mobilização pressupõe

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

outros dois: o de recursos e o de móbil – razão de agir -, pois “mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso (...), é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55).

A atividade refere-se a um conjunto de ações, desencadeadas por um móbil, e visa alcançar uma meta, que é o resultado dessas ações. O móbil não deve ser confundido com a meta, pois ele é “o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”. Charlot sintetiza de forma esclarecedora que:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meio de ação e outros recursos que não ela mesma (Ibid.).

Quanto ao conceito de sentido, o autor propõe uma tripla definição: têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possa estar em relação com outros e que se relaciona com sua vida; tem sentido o que aclara ou torna inteligível algo sobre o mundo; tem sentido o que pode ser entendido, comunicado em uma troca entre interlocutores. Em síntese, “o sentido é produzido por estabelecimento de relações dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (Ibid., p. 56).

Incluindo, também, a idéia de desejo à definição de sentido, “pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é” (Ibid., p. 57). Mas é importante destacar que, para o sujeito, na condição de ser dinâmico, que evolui e é aberto ao confronto com os outros e com o mundo, algo pode adquirir, perder ou mudar de sentido, não sendo, portanto, um processo estático.

Após todas essas considerações, ainda é necessário esclarecer que, para se construir a “Sociologia do sujeito”, segundo Charlot, é preciso dialogar e contar com a colaboração de outras disciplinas, como, por exemplo, a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, desde que, também, priorizem o sujeito, a mediação do outro, a construção do sentido e que, assim, estejam em

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

concordância com o princípio essencial desta sociologia: “toda relação consigo é também relação com o outro e toda relação com o outro é também relação consigo próprio” (CHARLOT, 2000, p. 46).

Com base nessa observação e com o intuito de enriquecer a reflexão, optou-se por discorrer sobre algumas idéias teóricas de Bakhtin e de Vygotsky, que estão em sintonia com os princípios expostos anteriormente.

Esses autores trazem contribuições valiosas, baseadas em uma perspectiva sócio – histórica, atribuindo um caráter mais dialético e social à educação, em que o homem é visto como um ser histórico e social, inserido em diversas relações sociais. Consideram que o sujeito organiza suas experiências, orienta suas ações e constitui seu pensamento, por meio das mediações do outro e da linguagem, sendo que esta é vista como uma forma de organizar a atividade mental e é essencial na constituição do sujeito. Destacam, pois, o valor da palavra e da interação com o outro, à medida que “consciência e pensamento são tecidos com palavras e idéias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo” (FREITAS, 1994, p. 159).

Uma vez que Bakhtin propõe uma visão de mundo e de linguagem baseada no dialogismo⁴, na polifonia (multiplicidade de vozes) e na polissemia (multiplicidade de sentidos), opõe-se a uma interpretação única e monológica da realidade. Busca refletir e compreender a existência do eu em uma relação com o outro, ao afirmar que “mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro” (BAKHTIN, 1985, apud FREITAS, 1997, p. 321).

Nessa perspectiva, volta-se a afirmar que a relação com o outro é elemento essencial no processo de constituição do sujeito, o que pode ser evidenciado, também, de maneira instigante e significativa, pelas seguintes palavras de Bakhtin (1985), retomadas por Jobim e Souza:

Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si pró-

⁴ O dialogismo pode ser entendido com base em uma dupla e indissolúvel dimensão. Por um lado, refere-se ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que se pode interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 1997, p. 98).

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

prio. O território interno de cada um não é soberano; é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior. Tudo o que diz respeito a mim, chega à minha consciência por meio da palavra dos outros, com sua entoação valorativa e emocional. Do mesmo modo que o corpo da criança, inicialmente, forma-se no interior do corpo da mãe, a consciência do homem desperta a si própria envolvida na consciência alheia (2001, p. 66).

O sujeito constitui-se, realiza suas aprendizagens, constrói sua subjetividade, a partir do olhar e das palavras do outro, que são impregnados de sentidos e reveladores de conteúdos sociais e afetivos. Ele interage com o objeto de conhecimento, mediado pelo valor afetivo de quem o apresenta, sendo que o movimento de aprender pode ser entendido como movimento de amor pelo outro. Em relação a essa análise, Jobim e Souza (2001) faz um alerta para que se possa refletir sobre o quanto é importante o sentido do olhar e das palavras dirigidas às crianças.

Para Vygotsky, a interação social, a cultura, a história, as funções mentais superiores, a mediação e a linguagem - constituidora do sujeito e organizadora do pensamento -, são aspectos fundamentais em sua teoria. A consciência e as funções mentais superiores originam-se da relação com as pessoas e com os objetos da cultura. Dessa forma, Vygotsky esclarece que “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (1991, p. 64), sendo, portanto, que o processo de internalização implica a reconstrução interna da atividade externa.

Segundo o autor, a relação entre o homem e o mundo é mediada pelo outro e pela linguagem. A criança tem acesso ao conhecimento, à cultura, por meio das interações estabelecidas com as pessoas que a rodeiam e que se tornam seus colaboradores, seus parceiros, no sentido de ajudá-la a realizar o que não consegue fazer sozinha. Vygotsky explica o desenvolvimento mental da criança com base em dois níveis: o nível de desenvolvimento real, relativo aos processos que nela já amadureceram e, principalmente, pelo nível de desenvolvimento potencial, que se refere aos processos que ainda estão em formação. Assim, a partir da relação entre os dois níveis, o autor elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP -, que “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas,

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Esses conceitos, que são interdependentes e complementares, contribuem para esclarecer a forma como o autor entende a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, aprendizagem não é desenvolvimento, mas “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Com a elaboração desses conceitos, Vygotsky colabora com os educadores, no sentido de ajudá-los a compreender o que o aluno já consegue realizar de forma independente, como também o que ainda está em processo de desenvolvimento, para que possam, quando necessário, oferecer pistas ao educando para a solução de problemas, que vão sendo apropriadas e transformadas por ele, levando-o a realizar outras atividades semelhantes, de forma autônoma, ou seja, a orientação vai tornando-se desnecessária à proporção que a criança consegue realizar sozinha o que antes necessitava de ajuda

Portanto, para a construção dos saberes, fica entendido o valor atribuído pelos autores –Charlot, Bakhtin e Vygotsky - às interações sociais, ao papel fundamental dos adultos e pares da criança, que atuam como agentes de mediação em diferentes contextos, sobretudo, na sala de aula.

Essas reflexões evidenciam o desejo de entrelaçar algumas idéias de Charlot com as de autores como Bakhtin e Vygotsky, pois eles trazem contribuições que problematizam e desestabilizam, mas, ao mesmo tempo, suscitam questionamentos e apontam novas diretrizes, colaborando para o avanço das discussões sobre os problemas atuais da educação e, conseqüentemente, para uma mudança mais radical, necessária e inovadora de práticas pedagógicas já instauradas no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, já por algum tempo, a escola vem sendo considerada como um espaço indesejado, é mais do que chegada a hora de transformar este cenário. Para isto, é preciso que os profissionais envolvidos com a educação redescubram, cotidianamente, os seus próprios desejos e interesses; acolham o novo, o inesperado, o imprevisível, as angústias referentes ao processo de educar; desvencilhem-se do paradigma tradicional, com teorias

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

e idéias regidas por padrões rígidos, dicotômicos, lineares, que acabam por aprisioná-los e, também, a seus alunos, a métodos e práticas que valorizam, excessivamente, o aprender conteúdos intelectuais, não raro, sem sentido para as crianças, desvinculados da vida. É necessário, então, que o educador exercite o olhar atento e indagador, o ver e o escutar o que os alunos dizem, desejam, pensam e assumam a sua função indispensável de mediador nas interações do sujeito com o saber.

Desse modo, para contribuir com a constituição de uma teoria da relação com o saber, os professores, das várias disciplinas, nas suas práticas diárias, devem levar em consideração que o aluno, como sujeito, é um ser singular e social, em interação consigo próprio, com os outros e com o mundo; é um sujeito “desejante”, autor de suas próprias falas, com capacidade para expressar sentimentos, desejos, dúvidas, anseios; é atuante, construindo-se em uma história, engajado em um mundo no qual ocupa uma posição e inserido em múltiplos contextos sociais.

Quem sabe, assim, repensar a educação em bases teóricas, que desestabilizam concepções e o fazer pedagógico, pode ser um passo a mais em direção a um processo de desconstrução, de mudança do que já está instalado e impregnado no espaço educacional, para que “a escola deixe de ser indesejada e passe a ser uma escola atravessada pelas tramas do desejo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEBRANDT, Lídia Inês; FEIL, Iselda Sausen; FRANTZ, Lori Maria. **O tecer da linguagem no cotidiano escolar**: Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2000.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin – psicologia e educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In:

Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

HICKMANN, Roseli Inês. O resgate do desejo no trabalho docente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 8, n. 48, p. 65-71, nov/dez. 2002.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6. ed.

Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. "Olha quem está falando agora !" A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 61-83.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEFFORT, Madalena Freire (org.). **Observação – Registro – Reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.



O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo:
algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

**O PAPEL DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
ALGUMAS REFLEXÕES.**

Lázara Cristina da Silva¹

RESUMO : O presente texto tece uma reflexão teórica situada no contexto histórico – social e econômico vigente da sociedade atual sobre as contribuições da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado para a formação do pedagogo. Discute o papel desta área de acordo com as novas políticas de formação do pedagogo para, a partir destas reflexões, pensar algumas estratégias de ação realizadas durante o processo da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionadas existentes atualmente.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de ensino; Estágio supervisionado; Formação do pedagogo.

ABSTRACT: This text intends a theoretical reflection about the contribution of the Teaching Practice as a subject and Supervised Training for the pedagogical professional formation in the social, historical and economical context of the contemporary society. The text also discuss how these contributions can help in the reflections for the strategies practice thought during the process of the Teaching Practice and Supervised Training.

KEY WORDS: Supervised Training; Teaching Practice; Pedagogical Professional Formation

Pensar a prática de ensino requer pensar o contexto histórico – social e econômico vigente em nossa sociedade. Hoje, experimentamos uma realidade globalizada, numa sociedade tecnológica e multimídia. O movimento nunca esteve tão visível. Os acontecimentos considerados

¹ Prof^ª Ms. da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia - lazara@ufu.br

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

importantes no mundo são informados num espaço – tempo concomitante à sociedade universal, que, ao interagir com as informações, toma atitudes compatíveis com seus interesses. A ética e os valores culturais são constantemente questionados e testados. Não existem “certezas”, nem padrões de conduta inquestionáveis.

Nesse contexto, a sociedade requer uma educação que consiga oferecer uma preparação científica, técnica e social a seus cidadãos (Pimenta, 1997). O objetivo da escola passa a ser o de proporcionar uma educação que possibilite aos aprendizes explorar os conhecimentos científicos e tecnológicos, buscando desenvolver habilidades para manuseá-los, checá-los e contextualizá-los, articulando-os em totalidades significativas.

Nessa realidade, os determinantes sociais da educação, da ciência e da tecnologia confrontam o cotidiano da prática pedagógica configurado em uma sociedade em que tudo se transformou, menos a vida na escola.

Na escola, as práticas tradicionais convivem com discursos progressistas sem, aparentemente, provocar grandes constrangimentos. Carvalho (2000), ao discutir essas questões da formação pedagógica, pontua que a sociedade contemporânea, entretanto, necessita de profissionais com habilidades de transitar entre a teoria e a prática com equilíbrio, para serem capazes de superar as contradições entre o real e o ideal. Neste sentido, precisam ter passado por um processo de formação com bases sólidas, envolvendo conhecimentos específicos e pedagógicos, que os instrumentalize para enfrentar todos os inconvenientes políticos, sociais e econômicos decorrentes da profissão docente, ainda, com disposição e fundamentação para problematizar a sociedade, a escola e até mesmo sua própria prática pedagógica, garantindo e conquistando, no interior da sociedade capitalista, a condição de sujeitos do seu trabalho.

Há necessidade de se investir na formação de um profissional com competência² teórica e prática, um profissional da *práxis*, com conhecimentos específicos e pedagógicos que possibilitem a percepção da totalidade e do movimento da ação educativa. Com base em uma postura crítica, o educador deverá assumir novas práticas pedagógicas sólidas, por estarem bem respaldadas teoricamente, contribuindo, assim, para a produção de uma ciência pedagógica.

Pimenta (1997), ao discutir as questões relativas à sociedade da informação e do conhecimento, defende como papel preponderante dos

² Entendendo competência por um conjunto de propriedades, de caráter técnico, estético, ético e político. (RIOS, 2002:162)

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

educadores a capacidade de realizar a mediação entre a sociedade da informação e os estudantes, para por meio do exercício da reflexão, produzir a sabedoria requerida pela construção do humano.

Neste sentido, o movimento de pensar as ações a serem desencadeadas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado requer clareza do contexto social, político, econômico e cultural que configuram a sociedade contemporânea. Ainda, nesse exercício de repensar o sentido dessa disciplina seria prudente não perder de vista algumas indagações, quais sejam: a quem interessa diretamente a mudança de paradigma na formação de professores? Apenas o espaço temporal destinado à formação inicial será capaz de responder à demanda de formação de um profissional crítico, reflexivo, capaz de pensar e alterar significativamente a sua prática pedagógica, visando à resistência e à superação desta sociedade capitalista e tecnológica em que a prática da exploração do homem pelo homem se apresenta de forma cada vez mais acirrada? Qual seria o papel das instituições formadoras de educadores, mais precisamente do pedagogo, numa sociedade globalizada, da ciência e da tecnologia? Ainda existe espaço de atuação profissional para o pedagogo nesta sociedade? Estas são algumas inquietações dentre inúmeras outras que precisam ser recuperadas.

1.1. O JOGO DE INTERESSES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES, E POR QUE NÃO DE PEDAGOGOS? O debate contemporâneo sobre a formação do profissional da educação e as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia

As mudanças estruturais as quais a sociedade contemporânea tem vivenciado atingem mundialmente todas as relações a ela inerentes, sejam econômicas, políticas, sociais e culturais, passando a exigir novas organizações, formas de pensar e desenvolver educação em nosso país.

Em uma sociedade capitalista, regida por princípios neoliberais, em que o que regulamenta as leis é o mercado, a educação se torna uma mercadoria de consumo. Assim, são formuladas políticas públicas que se materializam apresentando como pressuposto o mercado como a melhor e mais segura alternativa para a sociedade. Nesse contexto, a educação representa um espaço privilegiado, capaz de ressignificar novas representações sociais, com possibilidades de mudanças.

Monteiro (2002) analisa as condições atuais da formação do pedagogo e defende que nesse processo torna-se necessário o entendimento das

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

conseqüências, no campo educacional, das ações que visam ajustar as políticas públicas educacionais à globalização. Nessa configuração, são atingidas as dimensões ético – políticas, nas quais a educação perde o seu caráter de direito, passando a ser entendida como mercadoria de consumo em que o poder de compra é que determina a qualidade da educação a que cada cidadão terá acesso. No campo teórico – epistemológico, invertem-se os valores tornando subalternos à lógica da produção e do mercado os diversos procedimentos educativos e os processos de conhecimento. Na realidade educacional, essa inversão de valores contribui para o surgimento de concepções e práticas dualistas e fragmentadas, com características extremamente etnocêntricas. No campo dos valores, imprime ações de cunho individualista, centradas na ideologia da competência e da qualidade restritas a alguns privilegiados.

Nesse sentido, o autor chama a atenção para a trama de interesses políticos e econômicos que produzem ações educativas decorrentes de interesses capitalistas centrados na intenção de preparar o trabalhador alienado, sem preocupação com o surgimento de posturas críticas, política e socialmente situadas, mas, com habilidades apropriadas, susceptíveis às novas formas de exploração, o que acaba por aprofundar a contradição entre o educar e o explorar.

Desta forma, cabe aos professores e agências formadoras suscitar uma discussão que possibilite aos estudantes realizar uma análise da conjuntura social, política e econômica nacional e mundial no sentido de compreender sua relação com as políticas públicas para a educação propostas atualmente no Brasil. Segundo Mendes (2002), é possível perceber, em alguns estudos relativos às políticas públicas para educação no Brasil, uma substancial concentração/priorização da lógica financeira sobre a lógica social e educacional. Isto pode ser identificado nas ações que demonstram o estabelecimento de políticas que buscam intensificar a qualidade do ensino e que, contraditoriamente, na prática, implementam a redução de gastos públicos para a área, indiferentes a quaisquer questões de cunho social inerentes às condições físicas e humanas necessárias para a concretização de uma política séria destinada a todos os cidadãos.

Mendes (2002) demonstra que desde 1985 o GERES — Grupo do Executivo para a Reformulação da Educação Superior tem reconhecido no Brasil a avaliação como uma das principais chaves da articulação dos princípios neoliberais às políticas públicas de educação no país. A referida política tem vinculado os resultados da avaliação aos recursos financeiros.

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

Mendes ainda chama a atenção para a existência de uma interpretação equivocada de autonomia como auto-sustentação, em que o governo tem transferido paulatinamente às instituições a obrigação de encontrar recursos próprios para se auto-sustentar. Estas ações, por parte do governo, têm contribuído de forma significativa para engendrar o fim da universidade pública, limitando, inclusive, suas perspectivas quanto à formação de professores no Brasil. O governo tem se utilizado, para analisar os problemas da educação brasileira, de posturas reducionistas e simplistas, à medida que os restringe a questões meramente técnicas e de gerenciamento.

Essas ações encontram ressonância na LDB 9394/96, que reforça e legitima esses valores, à medida que apresenta aspectos que visam aos resultados em detrimento do processo em relação aos mecanismos da avaliação. A referida Lei possui um discurso flexível, porém, na prática, representa a concretização de programas avaliativos do governo, que engessam as propostas de formação de professores. Acentua-se, portanto, o controle do fazer diário das instituições, o que acaba por cercear a autonomia universitária. Em síntese, é uma Lei que atende aos interesses da política neoliberal, aos interesses do mercado, privilegiando a sobrevivência do sistema privado de educação no país.

Como exemplo dessas ações controladoras do Estado, Mendes (2002) reflete sobre o aspecto da flexibilização da LDB em relação ao processo de formação de professores, em que é permitida uma diversidade de currículos, mas, ao mesmo tempo, os mantém sob um rígido controle por meio do Exame Nacional de Cursos (Provão). Além disso, as intenções do Estado em gerir as políticas públicas de educação, segundo interesses neoliberais, podem ser identificadas na própria condição de estrutura da LDB, que se apresenta de forma enxuta e, por conseguinte, favorecendo a criação e aplicabilidade de leis complementares como forma de controlar o sistema educacional brasileiro. Tal conjuntura está em consonância com as regras internacionais, impostas mediante pactos em que o que prioriza são os interesses de mercado, como exemplo, pode se apontar o FUNDEF — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério — Lei Federal 9424/96.

Outra ação do Estado, que reforça a lógica financeira em detrimento da social e educacional, pode ser percebida na intenção de transferência dos cursos de formação de professores para os Institutos de Educação. Esta atitude, segundo Mendes (2002), demonstra os interesses financeiros sobrepondo-se aos de natureza educacional e social, pois desloca os

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

aprendizes e educadores do “locus” de produção e convivência com os diferentes saberes oriundos das atividades de pesquisa e extensão para um espaço restrito, limitado a aspectos compromissados com a transmissão e assimilação de saberes, com uma dimensão crítica reduzida pela falta de compromissos sociais e políticos.

A universidade, dentro do contexto brasileiro, continua sendo o local mais apropriado para o processo de formação de docentes, pois é no seu interior que são desenvolvidos conhecimentos (práticas e pesquisas) que permitem o reconhecimento das necessidades próprias dessa formação, podendo contribuir para a melhoria de todos os aspectos necessários.

Deve-se atentar para os riscos de transferir a formação de professores para ambientes externos à universidade, pois isto poderá aprofundar a dicotomia existente entre o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica necessários para a atuar na profissão de educador. Desse modo, o caráter técnico na formação será enfatizado. Outro fator complicador reflete-se nos perigos da formação aligeirada, preocupada apenas com questões financeiras, muito comuns no meio privado de ensino.

Mendes (2002) pontua que, ao distanciar os programas de formação da universidade, corre-se o risco de fragilizar ainda mais o processo existente. Isto demonstra também, por parte do governo, o desprestígio da educação, uma vez que não se preocupa, de fato, com a qualidade necessária à formação desses profissionais. Ao atender aos interesses do mercado, transfere-se a responsabilidade de sucesso profissional ao indivíduo, que deverá buscar solitariamente elementos para sua formação permanente, visando satisfazer as demandas do mercado, em que a competência profissional é vista como responsabilidade individual.

Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de uma proposta de formação inicial para o professor compromissada com princípios políticos e ideológicos claros, bem pontuados, buscando a compreensão do modelo neoliberal, para tentar romper com suas estruturas. Os projetos políticos de formação de professores precisam apontar para a construção de um paradigma de formação profissional capaz de romper com a perspectiva de uma qualidade percebida não apenas como uma questão técnica, mas, de forma bem alicerçada. Ressalta-se, então, que a universidade deverá continuar sendo o espaço capaz de estruturar esse projeto.

O conhecimento científico precisa estar contemplado de forma rigorosa em que o técnico aconteça mediado pelo conhecimento científico, específico de cada área. O conhecimento pedagógico deverá permitir uma formação

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

sólida, visivelmente preocupada com uma consciência política, o que representa a diferença na formação de um profissional de luta, capaz de intervir sobre as condições objetivas, modificando-as.

Neste sentido, os cursos de formação de professores e pedagogos precisam estar preocupados em garantir que tais profissionais adquiram condições reais para produzir e socializar conhecimentos, buscando interferir na realidade objetiva em que estão inseridos.

Tal situação tem sido tema de inúmeros debates entre os profissionais da educação. Existem diferentes posturas. Há um grupo de profissionais que defende as mudanças na formação de professores, pontuando que, no decorrer do processo formativo, se considere o interesse do mercado em formar profissionais habilitados a ocupar os espaços necessários nessa sociedade da informação, tecnológica e globalizada. Um profissional que não restrinja o espaço da educação à escola, mas a todas as instituições existentes. Esta corrente amplia a perspectiva de atuação do pedagogo, como profissional, cientista da educação, capaz de compreender, planejar e gerir a mais variadas situações educativas no interior da sociedade.

AANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – assume um papel importante nessas discussões e procura formular alguns pressupostos para a formação de professores. A base dessas idéias está em conceber o pedagogo como docente, não limitando a docência à regência de classe, mas, num sentido mais amplo, alcançando as várias possibilidades de atuação do profissional da educação em espaços escolares e não – escolares, onde quer que se desenvolvam projetos pedagógicos.

O documento final do IX Encontro Nacional da ANFOPE (1998), respeitando as mudanças advindas da LDB, recomenda:

- a) uma formação preocupada com o humano, como forma de manifestação da educação *omnilateral* dos homens;
- b) A docência como base da formação profissional de todos os que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
- c) O trabalho pedagógico como foco formativo;
- d) uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares – nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- e) Uma ampla formação cultural;
- f) A criação de experiências curriculares que, desde o início do curso,

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

aproximem os aprendizes – professores com a realidade da escola básica;

g) A incorporação da pesquisa como princípio de formação;

h) A possibilidade de vivência, pelos educadores em formação, de formas de gestão democrática;

i) O desenvolvimento do compromisso social e político da docência;

j) Promoção do exercício de reflexão sobre a formação do professor e suas condições de trabalho;

k) Permanente avaliação dos cursos de formação de profissionais da Educação à luz do projeto político-pedagógico de cada curso.

Para Brzezinski¹ (1996), a formação dos profissionais para o trabalho pedagógico se consubstancia, fundamentalmente, em três competências: a científica (compatível aos conteúdos transmitidos e produzidos) a técnica (relativa aos procedimentos, técnicas e metodologias) e a política (representa o relacionamento do indivíduo consigo mesmo, com o grupo, com os segmentos sociais, com o trabalho, com os movimentos sociais, com as associações). Assim, as atividades de Prática de Ensino e Estágio podem contribuir de forma significativa nesse movimento. Ao se estruturar o processo de formação num trabalho pautado em um projeto político – pedagógico da instituição formativa, deverão ser propostas ações que envolvam as três competências defendidas para a formação profissional do pedagogo. A pesquisa, de caráter formador, representa um importante instrumento de trabalho dos profissionais responsáveis por essa área na formação de professores.

1.2 - O PAPEL DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

A prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é ,na verdade, um componente teórico – prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira(PICONEZ, 1991:25)

A prática de ensino, ao se preocupar com o trabalho pautado em uma formação de qualidade, precisa despertar no profissional o desejo de conhecer, a capacidade de problematizar e buscar construir saberes que o auxiliem a atuar como docente/pedagogo. Assim, a formação deverá

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

contemplar as dimensões sugeridas pela ANFOPE, promovendo discussões sobre as propostas e formas de implementação.

O estágio não pode ser considerado a panacéia do curso. Precisa ser encarado com responsabilidade profissional e social. Os profissionais envolvidos como professores dessa área do conhecimento precisam estar atentos a alguns questionamentos, tais como: Qual é a sua concepção de pedagogo? Qual a relação entre as suas concepções político – sociais e a situação profissional que a classe docente enfrenta? Que pedagogo pretende formar?

Assim, Kenski (1991), chama a atenção para a necessidade de formar um pedagogo com consciência política e social, capaz de perceber que a prática de ensino e o estágio envolvem atitudes de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Um profissional preocupado em extrair de seu contexto profissional elementos que possam respaldar sua prática pedagógica; que reconhece e analisa teoricamente suas experiências como discente.

A referida autora pontua que o estágio representa um processo por meio do qual ocorre: a) um movimento de apropriação de um modelo (identificação); b) o repensar crítico do que foi apropriado (diferenciação) acontecendo a construção do modelo de ação próprio de cada docente. Segundo a autora, é por meio do movimento reflexivo e dialético, entre o teórico e o prático, que pode ser encontrada a melhor condição para se construir a identidade profissional e a autonomia de ação peculiar a cada sujeito.

Reforçando essa discussão, Kulcsar (1991) afirma que o estágio supervisionado deve ser entendido como atividade integradora, considerando o dinamismo presente no mundo do conhecimento. Além disso, pode constituir-se como elemento fundamental para o reconhecimento da realidade profissional na qual o profissional irá atuar. Desta forma, o estágio contribuirá para a formação da consciência política e social, à medida que une teoria e prática. O papel do estágio como espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo acadêmico deve ser considerado, pois este é um momento em que os conhecimentos acadêmicos podem ser utilizados para intervir nos problemas práticos, propiciando, também, aos futuros profissionais, aprender e adquirir experiências com a própria exposição e imersão no cotidiano profissional, seja escolar ou extra – escolar. O Estágio e a Prática de Ensino ainda representam um espaço privilegiado na educação do profissional crítico.

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

É a partir da natureza do desempenho da atividade profissional, que se discute o processo de formação do profissional competente, capaz de lidar com os problemas práticos de forma criativa, solucionando-os de acordo com a orientação teórica, um paradigma ou projeto pedagógico (CASTRO, 2000:29).

Nesse sentido, o professor supervisor de estágio tem a tarefa de criar esse espaço de compreensão e interlocução entre os estágios e os componentes do espaço escolar ou extra – escolar. A condução do processo de formação, nesse exercício, é primordial para que se compreenda o significado do trabalho docente. O estágio precisa oferecer ao pedagogo em formação elementos que lhe permitam olhar e compreender seu próprio percurso na construção de conhecimentos; refletir sobre sua própria ação de aprender, o que supõe aproximá-lo dos conhecimentos específicos de cada área (Castro,2000).

O estágio não pode ser encarado como o momento da prática, mas como eixo articulador entre a teoria e a prática na formação docente:

A formação docente, como mediação no seu processo de profissionalização que se faz através da análise, do trabalho teórico, do pensamento e da reflexão. É a busca da articulação entre teoria e prática (ANDRÉ, 1996:102).

Nessa perspectiva, a experiência do estágio poderá representar um espaço coletivo de informações, trocas de idéias, experiências vivenciadas, enfim, da construção coletiva de saberes pedagógicos. Deve ser visto como elemento articulador do processo formativo do pedagogo, entendendo que as teorias significam uma forma, um lugar do qual se olha a prática cotidiana. Assim, existem vários ângulos, pontos diferentes, em que se pode analisar uma prática e buscar extrair um sentido próprio, peculiar àquela realidade observada, foco de análises e descobertas.

Em suma, o estágio representa um espaço rico, convidativo à investigação científica permanente, funcionando como elo entre a universidade e os diferentes espaços da sociedade. No entanto, para que

³ Esses pontos, colocados como estratégicos no texto, são originários, além das leituras que venho fazendo na área, das reflexões e observações realizadas no período, entre setembro de 1998 e dezembro de 2000, em que trabalhei como professora da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

essas possibilidades sejam concretizadas, algumas estratégias de ação precisam ser redimensionadas, dentre elas³:

a) A proximidade entre os espaços de formação e de exercício profissional, ou seja, a relação entre a universidade e as instituições – campos de estágio – precisam ser aprimoradas. Na prática, faz-se necessário superar a mentalidade pautada em uma relação considerada, pelas escolas, como predatória ou de exploração, em que o estagiário é encaminhado à instituição, convive com a realidade, observa, aponta problemas, critica, tira suas conclusões, e a escola campo de estágio não tem retorno. A universidade precisa constituir uma parceria, em que as instituições, ao se tornarem campo de estágio passem a receber, em contrapartida, apoio pedagógico, ou outras orientações, segundo suas necessidades. A aproximação entre as duas instituições facilitaria a formação inicial e continuada, aprimorando as situações de aprendizagem dos envolvidos.

b) Buscar realizar um trabalho tendo a pesquisa como instrumento de formação, o que ampliaria a qualidade da formação, pois a habilidade investigativa aproxima elementos como: a capacidade para problematizar o cotidiano vivenciado, a análise, a crítica e a proposição de respostas às dificuldades encontradas no exercício da profissão, minimizando o hiato entre a teoria e a prática, aproximando os profissionais da *práxis* educativa.

A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimentos no interior dos cursos de formação do educador (PIMENTA, 1994:65)

As pesquisas têm apontado para a necessidade de ressignificar as práticas de formação do pedagogo, para a necessidade de formação de um profissional com competência científica, política, social e, por que não, técnica. O Estágio e a Prática de Ensino representam um importante elemento nesse movimento de formação, uma vez que procuram contribuir para a formação de uma identidade e autonomia profissional do pedagogo. O processo de formação que se propõe a estruturar um trabalho envolvendo a prática da pesquisa já representa um primeiro passo, consistente, nesse movimento socialmente determinado, situado histórica e politicamente em que se efetiva a prática pedagógica.

**O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo:
algumas reflexões**

Lázara Cristina da Silva

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Estágio Supervisionado em prática de ensino** – relevância para a formação ou mera atividade curricular? Mimeo
- ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 93, maio de 1995. P. 22-31.
- ANDRÉ, Marli Eliza Damaceno Afonso de. O Papel da pesquisa no ensino de didática. In. ANDRÉ, Marli E. D.A, OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- AZEVEDO, Heloísa Helena O. TERCOTTI, Adelci Hilda Mendes Marques. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e o modelo pedagógico de competências. *Anais do XI ENDIPE*. Igualdade e diversidade na educação, **CD-ROM. Goiânia, 2002**.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. Prática de Ensino na pedagogia: construindo um novo currículo. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A história de vida como um instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**
- CARVALHO, Luiz Marcelo. Trabalho: relação teoria e prática nos estágios supervisionados. **VII ENDIPE, ANAIS**. V. II Goiânia, 1994. P. 433-441.
- CARVALHO, Maria Helena da Costa. Formação e profissionalização do professor: Uma leitura a partir da relação educação e trabalho. **Revista de Educação AEC**. Formação de profissionais da educação – múltiplos olhares. Ano 29, n.º 115 abr/jun. 2000. P.39-52.
- CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz. Abrindo espaços no cotidiano escolar para o estágio supervisionado – uma questão do “olhar” e da relação – na formação inicial e em serviço. **Tese de Doutorado** apresentada no Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia da educação , PUC, São Paulo: 2000
- CEPPAS, Felipe. Pesquisa, reflexão e crítica. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**
- CUNHA, Maria Isabel. Políticas avaliativas e os novos marcos da profissionalidade docente: repercussões e impasses. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**
- FAZENDA, Ivani C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. PICONEZ, Stela C.B. (coord.) **A prática de Ensino e o estágio**

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FERNANDES, Susana Beatriz. Os discursos da avaliação produzindo sujeitos. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In. ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUZA, Vanilton Camilo de, (org.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. *Anais do XI ENDIPE.* Goiânia, 2002. P.173-189.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa. A reflexão como instrumento norteador da prática pedagógica e profissionalização docente. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**

KENSKI, Vani Moreira. A Vivência Escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In. PICONEZ, Stela C.B. (coord.) **A prática de Ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. PICONEZ, Stela C.B. (coord.) **A prática de Ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

LAFFIN, Maria Ermínia Lage Fernandes. Saberes, reflexões e produção do trabalho docente. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**

LEITE, Denise. Avaliação institucional e a produção de novas subjetividades. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**

LEVY, Maria Inés Capelo. Reflexão dialógica das concepções e práticas como metodologia de formação continuada de professores. **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**

LIMA, Maria Socorro Lucena. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In. ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUZA, Vanilton Camilo de, (org.). Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. **Anais do XI ENDIPE.** Goiânia, 2002. P. 243-253

MENDES, Olenir Maria. A formação de professores no contexto educacional brasileiro. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**

MONTEIRO, Ivanilde Alves. A formação inicial do professor: curso de pedagogia e os desafios postos pela prática. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002**

O papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do pedagogo: algumas reflexões

Lázara Cristina da Silva

PENTEADO, Heloísa Dupas. Comunicação Escolar: metodologia de ensino. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002.**

PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. Elaborada pela Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia. CNE/MEC, 1999.

PICONEZ, Stela C.B. (coord.) **A prática de Ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e Pesquisa na licenciatura. In. ANDRÊ, Marli E.D.A, OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **Alternativas do Ensino de Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 94, agosto de 1995. P. 58-73.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – O novo e o original na formação de professores. In. ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUZA, Vanilton Camilo de, (org.). Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. **Anais do XI ENDIPE.** Goiânia, 2002. P 154-172

ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUZA, Vanilton Camilo de, (org.). Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. **Anais do XI ENDIPE.** Goiânia, 2002.

ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUZA, Vanilton Camilo de, (org.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. **Anais do XI ENDIPE.** Goiânia, 2002.

SANTIAGO, Maria Eliete (coord.) AIRES, Ana Maria Pereira. O embate da formação de professores: situando a proposta curricular do curso de pedagogia da UERN. **Anais do XI ENDIPE.** Igualdade e diversidade na educação, **CD-ROM. Goiânia, 2002.**

SANTIAGO, Maria Eliete. Neto, José Batista. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. . **Anais do X ENDIPE , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. 2002.**

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: um olhar sob a ótica Reichiana

Maria Veranilda Soares Mota¹

RESUMO: Diante da contemporânea transformação do mundo, a busca de novos referenciais tem marcado o pensamento educacional. Este artigo aborda a educação a partir do referencial reichiano, que, ao conceber o ser humano como ser energético, propõe um processo educacional, pelo qual o educador é capaz de traduzir a linguagem corporal dos alunos. O organismo humano, dotado de uma linguagem expressiva própria, vai além da linguagem verbal. O professor sensível à linguagem corporal atenderá às necessidades de um desenvolvimento mais saudável da criança, preparando bases para que ela inicie e vivencie sua experiência escolar sem grandes traumas. A importância deste referencial teórico se resalta ao pensarmos, como defende Reich, que o destino da raça humana depende da estrutura de caráter das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: professor, criança, energia humana

ABSTRACT: Before the contemporary transformation of the world, the search for new references has marked the educational thinking. This article treats the education from the reference of Reich that by conceiving the human being while being energetic, proposes an educational process where the educator is able to translate the body language of the pupils. The human organism given an own expressive language goes beyond the verbal language. The teacher sensitive to the body language attends to the necessities of a healthier development of the child preparing bases in order that it initiates and lives its school experience without trauma. The importance of this theoretical reference is stressed when we think, as Reich defends, that the destiny of the human race depends on the character structure of the children.

KEY WORDS : teacher, child, human energy

¹ Prof^ª Dra da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia - mvsmota@ufu.br

INTRODUÇÃO

A educação autoritária vivida há séculos tem provocado anseios de mudanças, simbolizadas em experiências e teorias, nas quais se faz presente a preocupação com o desenvolvimento da criança numa perspectiva dialética. Pessoas diferentes, em épocas diferentes, questionam a educação dada às crianças, procurando entender a irracionalidade dos métodos educacionais destinados à infância. Nessa busca de alternativas, a formação do professor assume um lugar central, quando, então, se propõe resgatar a sua autonomia e sua imagem como intelectual, criando condições necessárias para ele escrever, pesquisar e trabalhar, combinando reflexão e ação no interesse de ser atuante e comprometido com o desenvolvimento de uma pedagogia mais crítica e de um mundo mais humano (GIROUX,1997). Não podemos limitar o papel do professor aos aspectos didáticos. Falar de autonomia implica falar em mudanças tanto em nível da sala de aula quanto em termos de atuação no contexto social mais amplo, exigindo procedimentos de auto – análise e de observação crítica da prática. É válido destacar alguns pressupostos necessários à formação de professores apontados por GERALDI (1998:249):

1.a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;

2.a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e principia muito antes da chamada formação inicial, mediante a experiência de vida;

3.cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;

4.é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que estabeleça a relação dialógica;

5.a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural.

Tendo a formação do professor tal dimensão, um aspecto que se destaca nesta discussão refere-se à formação pessoal do professor. Como observa Sacristán (1995:76), “*a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional.*” Sublinha-se, aqui, a importância de investir na pessoa do professor, vendo-o não apenas como consumidor de saber, executor de instrumentos pedagógicos ou técnicos, mas como produtor,

A formação do professor: um olhar sob a ótica reichiana

Maria Veranilda Soares Mota

profissional crítico e reflexivo (NÓVOA,1998:31). Portanto, na formação docente deve-se considerar que

na construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajectos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa (CAVACO,1995:161)

Por isso, os professores, em exercício e em formação, ao refletir sua prática, precisam de uma considerável análise das condições sociais e políticas que influenciam seu trabalho. Mas isso não basta. É preciso uma reflexão sobre si mesmo. Assim como Geraldi (1998:249), acreditamos ser a preparação inicial do professor anterior a qualquer curso de formação, sendo precedida pela sua experiência de vida.

Neste artigo, gostaríamos de contribuir com a reflexão evidenciada anteriormente, complementando-a com alguns pressupostos teóricos de Wilhelm Reich, discípulo de Freud, que, em toda a sua trajetória, se dedicou a pensar a organização da vida humana numa expectativa de compreendê-la e viabilizá-la com prazer. Interessado, desde a infância vivida no campo, pelo fundamento biológico da vida emocional, desenvolve uma ampla teoria que abarca as áreas da biofísica, medicina, biologia e educação.

ELEMENTOS REICHIANOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Embora não tenha elaborado uma teoria educacional, é possível constatar, em toda a obra reichiana, abordagens em torno das questões educacionais. Encontramos em Reich uma recusa às concepções mecanicistas concomitantes à afirmação de uma base biológica sólida relativa aos processos vitais do corpo humano, base esta que permite *insights* novos para analisar a relação homem-sociedade. Contudo, ao enfatizar a natureza biológica do ser humano, não o limita a essa condição, mas procura mostrar a unidade do todo existente.

Por isso, pensar uma ação educativa, tomando por base a teoria reichiana, pressupõe conceber o homem não como um produto final acabado, mas em contínuo processo de crescimento, como um organismo pleno, pulsante, energético em busca de expressão. O homem é um pedaço da natureza, é permanentemente movimento. A vida vegetativa do homem almeja desenvolvimento, atividade, prazer, sempre em busca de

A formação do professor: um olhar sob a ótica reichiana

Maria Veranilda Soares Mota

evitar o desprazer. No entanto, segundo Reich (1987:49), “o homem moderno é estranho a sua própria natureza, ao cerne biológico de seu ser, e o sente como estranho e hostil”.

A teoria reichiana resgata uma concepção de homem e de vida radicalmente diferente das concepções tradicionais e propõe, com base nesse interesse, um maior conhecimento da vida, tendo clareza de que estamos situados num universo onde há contínua troca e interpenetração de todos os fenômenos e que o ser humano, como parte desse universo, vivencia esta mesma dinâmica. O homem é um sistema complexo que se inter-relaciona com tudo existente. O ser humano é, pois, resultado de suas inter-relações, pelas quais, em troca com outros sistemas energéticos vivencia afeto, rejeição, amor, alegria, tristeza... Nessa vivência, o homem constitui sua visão do mundo e de si mesmo.

Das categorias reichianas, gostaríamos de ressaltar o ‘contato orgonótico’, para refletirmos a relação professor–aluno. Entendemos por esta expressão uma espécie de sintonia que pode ser estabelecida entre as pessoas, em que prevalece um profundo entendimento baseado na percepção de si mesmo e do outro. Se a energia não está cronicamente congelada e fixada, a vida vegetativa, “*inerentemente produtiva e dotada de infinitas possibilidades de desenvolvimento*” (REICH, 1949/1995:304), permite ao organismo manter-se ligado à vida, estabelecendo relações naturais com o mundo externo, evidenciando unidade de sensação do corpo, pois o psíquico e o somático encontram-se sintonizados. Esses organismos sentem-se identificados com a natureza e com tudo que os rodeia. Neles, “*a sensação de integridade tem conexão com a sensação de contato imediato com o mundo*” (REICH, 1942/1987:295). Contrariamente a isso, ou seja, na *falta de contato*², o organismo arrasta-se dentro de si mesmo e desenvolve um muro de proteção. Segundo Reich, a *falta de contato* é um fenômeno social, é um elemento da estrutura do homem moderno, uma formação histórica e, portanto, transitória.

O ritmo harmonioso e a alternância entre tensão e relaxamento musculares nos movimentos são acompanhados pela capacidade de modulação da fala e musicalidade geral. Em pessoas assim tem-se a sensação de contato psíquico direto (...) por outro lado

² Cf. o capítulo XIII do livro *Análise do Caráter*, principalmente o item ‘contato substituto,’ onde Reich cita alguns exemplos característicos de comportamento derivados da falta de contato.

A formação do professor: um olhar sob a ótica reichiana

Maria Veranilda Soares Mota

as pessoas fisicamente rígidas, desajeitadas, sem ritmo, dão-nos a impressão de que são também psiquicamente rígidas, inexpressivas, imóveis. Falam num tom monótono e raramente são musicais (REICH, 1949/1995:320).

Justamente neste aspecto, a questão da relação professor-aluno pode ser destacada. Parece-nos mostrar que os bons professores são aqueles que conseguem estabelecer contato energético com seus alunos. O professor não transmite apenas o saber dito escolar. No 'como' faz o ensino, ele veicula outros saberes que repercutem no desenvolvimento global do aluno. Tudo que o professor faz, seu comportamento, opiniões e atitudes é captado pelo aluno.

Somente professores *cheios de contato* despertam a sua criatividade, pois são mais intensivos, relaxados e espontâneos. Woods (1995:146), no seu estudo sobre os aspectos sociais da criatividade do professor, caracteriza as pessoas criativas como "*independentes, curiosas, cautelosas, inventivas, entusiásticas, determinadas, trabalhadoras, intuitivas, introvertidas, imaginativas, flexíveis e adaptáveis.*"

A formação de professores, nessa perspectiva, far-nos-á abrir caminhos para a construção de uma escola de qualidade necessária à consolidação de uma organização social mais humana e justa, onde as pessoas aprenderão um "*comportamento simples, imediato e cheio de contato, lúcido, sem motivos ocultos ou atitudes veladas*" (REICH, 1950/1983:32). A este tipo de comportamento Reich denominou **transparência** (do inglês *transparence*), pois bem descreve a estrutura de caráter que mostra honestidade natural, franqueza, objetividade, contato, humildade e amizade.

Os fundamentos reichianos expostos tornam-se importantes para o trato pessoal e diário do professor com seus alunos. Este conhecimento permitirá ao professor traduzir a linguagem expressiva da vida nas crianças, lendo a expressão de seu corpo para saber responder às suas necessidades. O organismo humano, dotado de uma linguagem expressiva própria, é independente e vai além da linguagem verbal (REICH, 1949/1995:333). Esta última pode esconder o que a linguagem expressiva quer dizer. "*A expressão do corpo é incapaz de mentir. Podemos ler a verdade se soubermos ler a linguagem expressiva do movimento da face ou do modo de andar de cada homem*" (REICH, 1952/1986:26).

O professor sensível a esta linguagem atenderá às necessidades de um desenvolvimento menos bloqueado e fugirá da verbosidade que predomina na educação autoritária. Para tanto, faz-se necessário uma

A formação do professor: um olhar sob a ótica reichiana

Maria Veranilda Soares Mota

formação de professores com outras características da que ainda vivenciamos na maioria das universidades brasileiras.

Em consonância com a teoria reichiana, acreditamos ser imprescindível, num processo de discussão sobre a educação, pensar o professor e o aluno na sua dimensão energética. O educador visto pela sua capacidade de expressar-se, pelo modo como usa a sua energia, como se abre para o contato afetivo

AMPLIANDO CONCEITOS

Na literatura pedagógica, a referência feita à concepção de homem é fundamentalmente abordada numa visão filosófica, social ou psicológica. Nossa pretensão é, pois, adicionar a essas abordagens uma visão energética, com a convicção de que, se o professor possui uma compreensão da dimensão biológica do indivíduo, serão possíveis mudanças significativas na forma de trabalhar com seus alunos. É lícito supor que uma concepção de homem, não apenas com enfoque sócio-político, mas também como dimensão energética, faz-se necessária para compreendermos o homem como mente, cérebro, corpo, como um ser biológico, filosófico, espiritual, ecológico, orgonômico, cósmico. A partir desta lógica, poderemos cuidar das crianças, criando condições para o desenvolvimento de indivíduos menos neuróticos, preparando bases para que elas iniciem e vivenciem sua experiência escolar sem grandes traumas. Como diz Reich (1950/1983:5), *“o destino da raça humana dependerá das estruturas de caráter das Crianças do Futuro. Em suas mãos e corações repousarão as grandes decisões. Elas terão que colocar em ordem a confusão deste século XX.”*

Partindo desse pressuposto, procuraremos pensar a formação de um professor que compreenda mais profundamente a criança, considere as propostas educacionais alternativas com uma mentalidade mais aberta e seja capaz de lutar pelo resgate de sua autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVACO, Maria Helena. *Ofício professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA. **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.
GERALDI, C. M. G. *Refletindo com Zeichner*. In: **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo, Mercado de

A formação do professor: um olhar sob a ótica reichiana

Maria Veranilda Soares Mota

Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, Antonio. *Relação escola-sociedade: 'novas respostas para um velho problema'*. In: SERBINO, Raquel Volpato. et al. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

REICH, Wilhelm.(1949) **Análise de Caráter**. Trad. Ricardo Amaral do Rego. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

_____. (1942). **A Função do Orgasmo: problemas econômicos sexuais da energia biológica**. Trad. Maria da Glória Novak. 13ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. (1952) **O Assassinato de Cristo: Volume um de A peste emocional da humanidade**. Trad. Carlos Ralph Lemos Viana e Cid Knipel Moreira (introdução e apêndice). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. (1950) **Children of the Future: On the prevention of sexual pathology**. Nova York, Farrar Straus and Giroux, 1984.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995a.

WOODS, Peter. *Aspectos sociais da criatividade do professor*. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995a.



OS PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Leonice Matilde Richter²
Maria Veranilda Soares Mota³
Olenir Maria Mendes⁴

RESUMO: As transformações ocorridas nas últimas décadas têm proporcionado mudanças na forma de conceber a infância, compreendida como uma importante fase da formação do indivíduo. Tendo em vista estas mudanças, a educação infantil vem buscando delinear sua identidade. Este trabalho tem por objetivo compreender a prática pedagógica dos professores de educação infantil, refletindo a vivência do processo avaliativo formal e informal no cotidiano de uma sala de pré-escola. Percebemos que a educação infantil está incorporando as práticas avaliativas desenvolvidas nos demais segmentos educacionais. Tal prática representa um retrocesso, pois a avaliação é concebida como forma de classificar o aluno quando deveria ser um meio de tomada de decisão do professor para melhor alcançar os objetivos educacionais pretendidos.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Educação Infantil, Avaliação.

ABSTRACT: The transformations occurring in the last decades have led to a change in the way of conceiving the childhood, understood as an important phase in the formation of the individual. Having in mind this changes the education of the child is looking to delimit its identity. This paper has as its objective to understand the pedagogical practice of the professionals in children's education, reflecting the way of life of the formal and informal evaluation process in the daily life of a pre-school class. We noticed that the children's education is incorporating the evaluation practices

¹ Trabalho fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica (CNPq), desenvolvido em 2001/2002.

² Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia. Aluna de Iniciação Científica – órgão de fomento: CNPq/UFU

³ Prof^a Dra. da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia - mvsmota@ufu.br

⁴ Prof^a da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, Doutoranda pela Faculdade Federal de Uberlândia, Doutoranda pela Faculdade de Educação-USP/SP - olenir@ufu.br.

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

discovered in the other educational sectors. Such practice represents a retrocess because the evaluation is conceived as a form of classifying the pupil, when it should be a means of decision taking of the teacher for better reaching the foreseen educational objectives.

KEY WORD: Child, Infantile Education, Evaluation.

Introdução

A preocupação com a educação infantil é algo recente, já que a infância é uma “construção da modernidade”. Por um longo tempo, não se pensava a singularidade da criança, sendo esta considerada um adulto “em miniatura”. Somente a partir do século XVI, começou-se a pensar sobre as características específicas da criança pequena e a atribuir um significado a essa fase da vida humana (ARIÈS, 1981).

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas (séc. XX) têm proporcionado profundas mudanças na forma de conceber a infância e, conseqüentemente, a Educação Infantil. No Brasil, somente em 1988, a Constituição Federal, ao incluir a Educação Infantil no capítulo da educação (art. 208, inciso IV), reconhece o direito de todos terem acesso a esse atendimento institucional.

A partir de então, a Educação Infantil vem ganhando espaço nas discussões políticas/legais, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394/96), e passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas (art. 29). Ressalta-se, com isso, a sua importância no processo de formação do indivíduo e a necessidade de que o ambiente das instituições de Educação Infantil seja um espaço intencionalmente pedagógico, onde as especificidades desse período da existência humana sejam respeitadas, e não um simples “depósito” de crianças.

Outra conquista foi a aprovação da Resolução n° 1 da Câmara de Educação Básica em 1999, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em que se encontram os princípios, fundamentos e procedimentos que deverão orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos realizados nas instituições de Educação Infantil. Destacamos, também, a elaboração e divulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), cujo objetivo

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

é direcionar o trabalho com as crianças pequenas e subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas para as instituições.

A elaboração dos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998) é fundamental para o reconhecimento do caráter pedagógico de tais instituições, uma vez que muitos espaços considerados escola de Educação Infantil funcionam como espaço apenas do “cuidar”. Ainda hoje, grande parte dessas instituições não são fiscalizadas e permanecem sem condição alguma de atender a criança pequena, conforme já se constatou na primeira fase da pesquisa: “Caracterização das Instituições de Educação Infantil de Uberlândia”, concluída no ano de 2001⁵.

Discutir e compreender a importância da implementação da legislação em vigor é essencial, pois o momento atual exige ações para que esses direitos adquiridos sejam cumpridos. Faz-se necessário desmistificar a visão assistencialista que envolve a Educação Infantil, na qual o “educar” fica, muitas vezes, como um apêndice.

Tal situação é agravada ao se considerar o lento processo de preparação dos professores que atuam nessa área, sendo a maioria ainda leiga. Geralmente, os profissionais com menos experiência e preparação são destinados ao trabalho com a criança pequena, quando, na verdade, deveria ser o oposto, devido a suas especificidades (BRAGAGNOLO, 2002).

Concordamos com o posicionamento Giroux (1986: 253), ao afirmar que “*Os professores deveriam representar um ponto de partida para qualquer teoria de educação.*” Nessa perspectiva, a formação do professor assume um papel central na busca de uma escola de qualidade, embora saibamos que a problemática educacional não se restringe a essa questão.

Pensar a educação das crianças que se encontram nas creches e pré-escolas é pensar uma fase em que se vivenciam as primeiras experiências escolares, concomitantemente às primeiras expressões sexuais, afetivas, emocionais e relacionais extra-familiares. Tal fato exige a concepção de uma prática pedagógica interdisciplinar, concebendo a criança como um ser que pertence a um contexto sócio-econômico-cultural, possuidora de uma história de vida. Nessa circunstância, os

⁵ A primeira fase da pesquisa “Funcionamento, organização e prática pedagógica nas instituições de educação infantil – 0 a 6 – do município de Uberlândia”, concluída em 2001, objetivou fazer uma caracterização das Instituições de Educação Infantil de Uberlândia, quando foi constatado esse fato.

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

professores assumem o papel de adultos-parceiros das crianças e, assim, possibilitarão seu maior ou menor desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, necessário se faz um profissional reflexivo, capaz de avaliar continuamente a sua prática.

A partir desses pressupostos, este estudo procura compreender a prática pedagógica dos profissionais de Educação Infantil, refletindo sobre a vivência do processo avaliativo formal e informal no cotidiano de uma instituição privada.

Na busca de alcançar nosso objetivo, optamos pela pesquisa etnográfica. Realizamos 177 horas de observações numa pré – escola da rede particular (crianças com seis anos de idade) ao longo de quatro meses. Participamos, também, das reuniões de pais e professoras e utilizamos, além do diário de campo para registro das observações, uma máquina fotográfica digital, a qual nos possibilitou enriquecer a coleta de dados por meio do registro de expressões faciais e corporais das crianças e da professora. Realizamos, ainda, entrevista com a professora da pré – escola observada, a fim de complementar os dados coletados.

A turma pesquisada era composta por dezesseis alunos, cuja professora era formada em nível superior e trabalhava há onze anos na educação infantil. A instituição se localiza em uma região central do município de Uberlândia – MG.

Um olhar sobre a prática pedagógica: em evidência a avaliação

Neste trabalho, as instituições educativas são consideradas como um local social contraditório, onde diversos aspectos sociais, teóricos e pessoais se inter-relacionam. Ressalta-se, nessa visão, uma preocupação com o social sem perder de vista a dimensão individual, que concebe o conhecimento, instrumento básico da dinâmica educativa, *“como um engajamento crítico que visa distinguir entre essência e aparência, entre verdade e falsidade (...), o mediador da comunicação e do diálogo entre os que aprendem”* (GIROUX, 1986:..263).

Tais pressupostos contradizem a educação autoritária, que, embora desperte o intelecto, dificulta sobremodo o pensar independente, tornando os educandos subservientes e mecânicos. A educação autoritária, comumente chamada de tendência pedagógica tradicional, ao trabalhar enfaticamente o aspecto cognitivo e usar o temor como meio educativo, faz a criança distanciar-se da sua própria natureza. Com isso, a criança busca seus referenciais fora de si, no professor e nos colegas. Parece-

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

nos acertado dizer que a escola joga com a auto – estima dos alunos, os quais, vulneravelmente, se encontram expostos a julgamentos.

Em muitas escolas, ainda é evidente uma educação repressiva, punitiva, sendo as crianças expostas a situações de medo, de angústia, de constrangimento, movimentos impedidos, posturas rígidas nas carteiras, repressões da sexualidade. Um dos mecanismos efetivadores dessa prática é uma concepção de avaliação que objetiva apenas classificar os alunos.

Foi constatado, por meio de estudos bibliográficos (HOFFMANN, 1996; GODOI, 2000; ROSEMBERG, 1996, entre outros) e observações realizadas durante a pesquisa, que, nos momentos avaliativos, são constantes as situações de constrangimento, evidente na fala, no olhar, nas expressões faciais e corporais das crianças. Esse constrangimento é, muitas vezes, provocado por ações e expressões da professora, durante o seu trabalho em sala de aula. Na observação, registramos 186 episódios que envolviam práticas avaliativas mais visíveis, tais situações se apresentam em momentos em que a professora compara os alunos, expressa valores, expõe negativamente os erros dos alunos e realiza ameaças com o fim de obter um comportamento disciplinado.

A LDB de 1996 aponta o desenvolvimento integral da criança como a finalidade da Educação Infantil, e, nesse contexto, a avaliação deverá ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (título V, capítulo II, seção II, art. 31).

Embora a lei apresente esse objetivo para a avaliação na Educação Infantil, percebemos uma outra realidade. Como afirma Hoffmann,

o que vem ocorrendo é, cada vez mais, a adoção, por instituições pré – escolares, de modelos da prática avaliativa tradicional do ensino regular. Adota-se o modelo e o ranço de uma prática já ultrapassada em seus fundamentos, negando-se, dessa forma, alguns princípios básicos da própria educação pré-escolar. (HOFFMANN, 1993: 88)

Nesta pesquisa, foram observadas diversas situações reveladoras do quanto as crianças captam a mesma negatividade da prática avaliativa tradicional desenvolvida nos outros níveis da educação escolar, como, por exemplo, a reprovação. A fala de uma criança⁶ de seis anos de idade logo

⁶ Os nomes utilizados ao longo do trabalho são fictícios.

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

no início da pesquisa justifica essa afirmativa:

Carlos: *“Você rodou? Por isso que você está aqui?”*

Carlos: *“Você saiu de uma escola maior e teve que vir para essa?”*

Pesquisadora: *“Como assim?”*

Carlos: *“Se roda tem que ir para outra escola.”*

Essa fala nos indica quais e como são as experiências que as crianças estão vivenciando e que estão orientando a construção do conceito de avaliação. A criança ressalta que quem “não se dá bem na escola, roda”, e é penalizado, como, por exemplo, tendo que mudar de escola. Ela atribui a presença da pesquisadora em sua sala de aula como um castigo, ou seja, a pesquisadora teria que estudar ali por não ter apreendido e, por isso, teria sido reprovada.

A idéia de avaliação, numa perspectiva de reprovação, é perceptível e vem sendo introduzida na Educação Infantil, assumindo o papel de treinamento para a prática avaliativa que a criança encontrará nos segmentos educacionais posteriores. É lamentável tal situação, pois

A Educação Infantil tem um papel muito importante na formação da criança e, em especial, com relação à avaliação, pois é onde socialmente se tem hoje maiores espaços de se fazer um trabalho mais democrático e significativo, em função das menores cobranças formais. A Educação Infantil não deve ceder às pressões das séries posteriores, uma vez que sua forma de avaliar representa o futuro do processo de avaliação de todo o sistema educacional, quando não haverá mais notas ou reprovações. (VASCONCELLOS, 1995: 59)

Vasconcelos salienta a importância de não haver prova, nota, reprovação na Educação Infantil, mas destaca uma questão central: certos ‘olhares’ ou certos ‘comentários’ da professora podem ter um efeito pior sobre a criança que uma nota baixa. Esta afirmação ficou evidente nos seguintes comentários da professora:

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

Quem terminou certinho vai para o parque comigo”; “tem gente que está de parabéns na leitura”; “eu quero dar nota dez para quem estiver trazendo o caderno bem colorido”; “prestem atenção, larga tudo, vira para a frente, porque agora tem que prestar atenção porque quando a tia pedir vai ter que falar o que a tia falou”; “olha que você esta fazendo errado, olha que eu vou apagar”; “a tia já falou como que é, os meninos já mostraram que eles dão conta, agora vamos ver você.

Embora a professora de Educação Infantil não faça uso de instrumentos de avaliação, como a prova, a nota e a reprovação, que legitimam a prática avaliativa convencional, faz uso de formas mais sutis e talvez tão prejudiciais ao desenvolvimento infantil, como, por exemplo, certas comparações entre alunos. Os episódios abaixo confirmam tal proposição.

Na tentativa de fazer com que os alunos parem de conversar, a professora faz o seguinte comentário: “*esse e aquele grupinho é nota 10, mas esses dois do fundo, nota 0*” (o grupo que estava conversando)

Em outro episódio, em que a professora toma a leitura de Rodrigo, Gabriel, Ana e Lucas, os quais apresentam dificuldade para ler, observa-se a seguinte cena:

Professora: “*Lucas, lê.*” (a criança fica em silêncio)

Professora: “*E essa letra, Lucas?*”

Lucas demora a responder.

Professora: “*Roberto.*” (a professora chama outro aluno para ler, mesmo que Lucas ainda não tenha terminado)

Lucas fica parado, em pé, olhando o outro ler.

Assim, ela ia chamando e liberando aqueles que já tinham lido para irem ao parque, e enquanto isso Lucas esperava.

Observamos em outros momentos posturas da professora expõem as crianças a situações constrangedoras, atitudes que psicologicamente as afetam provocavam medo, ansiedade e tensão (LUCKESI, 1995).

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

Professora (perguntando a Rodrigo, em voz alta): *“Urubu começa com que letra?”*

A turma toda direciona seu olhar para Rodrigo.

Rodrigo: *“Tia, os outros estão olhando.”*

Professora: *“O que tem se os outros estão olhando?”*

A criança começa a chorar. Sente-se exposta diante dos colegas, com vergonha, pressionada a responder corretamente, sente-se perturbada.

Professora: *“Eu vou chamar para ver quem estudou as vogais.”*

Professora: *“Eu falei que era para estudar em casa.”*

Professora: *“Agora quero silêncio, a tia vai chamar para ler.”*

Algumas crianças ficam tensas com a expectativa de serem chamadas.

Professora: *“Eu quero dar nota 10 para quem está trazendo o caderno bem colorido.”*

Professora: *“Prestem atenção, larga tudo vira para a frente, porque tem que prestar atenção, porque quando a tia pedir vai ter que falar o que a tia falou.”*

Professora: *“Tem gente que tá de parabéns.”*

Aluno: *“Quem?”* (pergunta um aluno que geralmente apresenta dificuldade na leitura)

Professora: *“Quem lê sem errar as letrinhas.”*

O aluno fica um momento quieto. E observa os seus colegas que lêem sem errar e são premiados com as estrelinhas.

Essas atitudes ameaçadoras, quando acontecem com frequência, acarretam toda uma carga negativa de sentimentos, que, acumulados, desequilibram energeticamente as crianças. A criança assume uma postura corporal de defesa manifestada pela dificuldade de respirar. *“A respiração presa parece um antídoto possível contra a catástrofe que está para desabar sobre ele.”* (LUCKESI, 1995: 50-51)

Tradicionalmente, o erro tem sido associado ao castigo expresso por meio de agressões físicas, como receber “reguadas” nas mãos, ajoelhar-se sobre grãos de milho, ficar de pé com os braços abertos etc. As críticas lançadas a essas práticas provocaram formas sutis de castigos que nos parecem ser também muito prejudiciais aos alunos. Apesar da sutileza, o erro continua concebido como algo a ser evitado, como punição que se configura por meio de comentários em público sobre o rendimento dos alunos durante as avaliações, o que pode ser confirmado pelas afirmações

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

da professora:

A criança está escrevendo a letra “v” no caderno de pauta:

Professora: “*Você começou lá em cima, Ana.*”

Professora: “*É assim? Você tá fazendo sem querer.*”

Professora: “*É aí no de cima?*”

Professora: “*A linha é aqui.*” (a professora mostra com o dedo)

Professora: “*Sobe, desce, sobe, vira.*” (a professora pega na mão dela)

Ana tenta fazer sozinha.

Professora: “*Não é aí. Vai fazer errado de novo.*”

Professora: “*Lê.*”

Vanessa: “*Eu não sei.*”

Professora: “*Eu acabei de ler com você, agora pode ler. Pode estudar em casa.*” (fala a professora em voz alta).

Infelizmente, a escola tem trabalhado o “erro” de uma forma negativa, pois relaciona o erro ao castigo. A partir do erro, desenvolve-se no aluno uma compreensão culposa de suas ações. Na escola infantil, é comum os professores usarem expressões que destacam essa forma de lidar com o erro, como distribuir estrelinhas aos que lêem melhor; dar parabéns somente aos alunos “melhores”; recadinhos e carimbos com conceitos nos cadernos de atividades; ou mesmo dizer que vai ficar “triste” porque o aluno não estudou e por isso não sabe.

Esse aspecto é reforçado em situações como a descrita a seguir, quando a professora demonstra estar mais preocupada com o fazer bonito e “certinho”, do que com o desenvolvimento de uma atividade agradável e instigadora para a criança.

Ao trabalhar com a confecção de uma casinha, na qual seria colada a foto da família na janela, a professora estava preocupada com o resultado, pois este trabalho seria apresentado aos pais. Para garantir que as crianças fizessem uma “casinha bonita”, levou tudo recortado, pintado. Primeiramente, ela entregou às crianças uma folha em branco e os recortes. Depois, de carteira em carteira, passou a cola nos recortes e o único trabalho das crianças consistiu em apertar o dedo sobre o material a ser colado. A atividade, em vez de proporcionar prazer às crianças, foi utilizada apenas para ser exibida aos pais. Por fim, todas as atividades ficaram iguais.

A forma como lidamos com o erro, independente do grau de ensino, é fruto de uma cultura produzida historicamente e que está arraigada em

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

nós. Atualmente, diversas pesquisas, como as desenvolvidas por Vasconcellos (1995), Luckesi (1995), Estebam (2001), entre outros, criticam essa prática e revelam a necessidade de uma nova postura frente ao erro, pois demonstram que o erro faz parte da aprendizagem, já que ele expressa uma hipótese de construção de conhecimento, um percurso que está sendo seguido pelo aluno, e é por meio dele que se tornam claras as medidas que o professor deve adotar para ajudá-lo a reordenar suas hipóteses.

O erro passa a ser visto por outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimento que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem. (ESTEBAM, 2001:21)

Nesse sentido, o erro assume, juntamente com a avaliação, uma nova função, não mais como fonte de castigo, mas como tomada de decisão sobre o que fazer para que o aluno realmente aprenda.

Para a professora, o aluno não se dedica aos estudos porque os conteúdos são significativos, importantes e prazerosos de serem aprendidos, mas, sim, porque serão avaliados, seja mediante provas, de leituras em público, ou de qualquer outro instrumento avaliativo utilizado pelo professor.

Professora: “*Enquanto vocês vão fazer a tarefa, eu vou tomar a leitura.*”

Luiza: “*Ai, agora eu vou estudar.*” (a criança faz movimento para pegar o caderno)

Professora: “*Só que agora não adianta, tinha que ter estudado em casa.*”

Professora: “*Quem já terminou estuda, que eu vou tomar a leitura.*”

Nestas situações, a professora reforça que o importante era estudar para que se saíssem bem no momento da leitura, ou seja, a finalidade do estudo não estava voltada para o aprendizado.

Esse tipo de avaliação tornou-se um importante instrumento de poder nas mãos dos professores, passando a ser utilizado como mecanismo de disciplinarização do aluno sob a égide do medo. É conduzida pelo medo, que, como diz Foucault (1987), é um importante fator no processo de controle social, é um excelente freio às ações indesejadas. E a escola, na sua prática diária, sabe muito bem utilizá-lo como instrumento de controle

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

comportamental dos educandos.

Na tentativa de impor uma disciplina desejada, a professora faz uso de ameaças, impondo às crianças a perda de algo de que gostam, como, por exemplo, não brincar na sexta-feira (dia do brinquedo), não ir ao parque, entre outros. Tudo isso acontece se a criança não faz a tarefa do modo esperado por ela. A disciplina comumente é mantida por meio de punições e castigos. Os episódios abaixo comprovam essas afirmações:

João Vítor: *“Você deixa eu brincar com o seu dinossauro?”*

Igor: *“Eu deixo.”*

A professora ouve a conversa e alerta as crianças.

Professora: *“Vamos guardar os brinquedos?”*

Professora: *“E, se não ficarem quietos, como nós vamos para o parque?”*

Professora (ameaçando): *“O nome das duas vai para o quadro.”*

Professora: *“Quem já terminou deita a cabecinha na mesa.”*

Professora: *“Tem gente que não está me obedecendo, né, Fernando?”*

Professora: *“Agora só vai lanchar se a sala estiver organizada.”*

Professora: *“Deixa eu ver quem vai merecer pegar o lanche.”*

Professora: *“Se não ficar com a cabecinha na carteira, nós não vamos para o parque novamente, que nem ontem.”*

Na sala de aula pesquisada observamos que as crianças pouco se movimentavam, ficavam aproximadamente duas horas sentadas. Tal fato nos impressionou bastante, uma vez que os corpos são postos em posturas rígidas num momento da vida em que as crianças são puro movimento. A criança utiliza-se do movimento como meio de se comunicar, entretanto a escola disciplina autoritariamente seus movimentos.

As práticas aqui relatadas confirmam a afirmação de Foucault (1987), sobre o quanto a disciplina fabrica corpos dóceis, submissos, ao gerar “modos permanentes e petrificados de ação. Produz comportamentos físicos tensos que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais, etc. em função dos diversos tipos de stresses”.

A escola, como qualquer outra instituição, está organizada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. E essa homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinadores (GUIMARÃES, apud AQUINO, 1996).

Esses valores estão impregnados em nossas ações. A sociedade utiliza-se do sistema de ensino como meio de desenvolver uma personalidade que se conforme aos seus ditames. E a avaliação é fonte de

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

Todos os tipos de controle e autocontrole é a forma como os padrões externos cerceiam os sujeitos, sem que a coerção externa continue a ser exercida. O autocontrole psicológico, talvez, seja a pior forma de controle, desde que o sujeito é presa de si mesmo. A internalização de padrão de conduta poderá ser positiva ou negativa para o sujeito. Infelizmente, os padrões internalizados em função dos processos de avaliação têm sido quase sempre negativos (LUCKESI, 1995:25-26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão deste trabalho é participar do debate sobre a Educação Infantil, no sentido de contribuir para o processo de construção de uma escola de qualidade para as crianças pequenas, o que inclui uma nova concepção da avaliação. Não adianta tornar a escolas um ambiente mais agradável, se continuarmos realizando uma avaliação pautada num clima de culpa, castigo, ansiedade e medo, fazendo dos “erros” naturais da criança verdadeiras ameaças para elas.

Nesta pesquisa, constatamos que a prática avaliativa está organizada em uma estrutura de poder hierárquica, em que a criança se encontra na base, exposta e sobrecarregada por cobranças. O sistema de ensino cobra resultados da escola, a escola e os pais cobram dos professores e todos cobram das crianças, por intermédio da prática avaliativa. Se a criança apresenta os resultados/comportamentos desejados, tudo vai bem. Caso contrário, trará desequilíbrio a essa hierarquia, a qual tentará enquadrá-la no padrão desejado.

A avaliação, tanto formal quanto informal, representa um eficiente meio de controle da sala pelo professor, seja na Educação Infantil, seja nos demais níveis de ensino, uma vez que as atitudes ameaçadoras repetidas constantemente pelo professor garantem o medo, a ansiedade, a vergonha. Desse modo, a criança assume uma postura corporal de defesa, percebida mais diretamente pela dificuldade de respirar, uma vez que a tentativa de inibir as sensações angustiantes promove alterações no fluxo de energia.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pudemos observar na prática a presença da avaliação informal, subjetiva e controladora do modo de ser das crianças. Dessa forma, embora a professora não utilizasse instrumentos mais visíveis de avaliação, como provas, notas, não quer dizer que não ocorresse a avaliação na educação das crianças pequenas.

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

Pelo medo, as crianças vão criando mecanismos de proteção e defesa do mundo, que afetam sua autoconfiança, auto – estima, e, aos poucos, esses seres cheios de vida vão se transformando em pessoas inseguras.

Portanto, se desejamos construir uma educação de qualidade, temos que mudar a concepção de avaliação, deixando de entendê-la como fonte de castigo e passando a utilizá-la como suporte para a aprendizagem, um meio para visualizar o que se faz necessário mudar, como afirma Luckesi

por sobre o insucesso e o erro não se devem acrescentar a culpa e o castigo. Ocorrendo o insucesso ou o erro, aprendemos a retirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, nas não fazemos deles uma trilha necessária de nossas vidas. Eles devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca alvos a serem buscados. (LUCKESI, 1995:59)

Gradativamente, grupos de pesquisadores da área da educação têm procurado desenvolver novas práticas avaliativas⁷, mas, para que mudanças realmente ocorram, devemos estar conscientes de que a avaliação não possui uma finalidade em si. Ao contrário, ela é o meio pelo qual podemos observar se estamos atingindo os objetivos previamente estipulados.

Não há como querer realizar uma transformação de avaliação de modo isolado, pois a forma de lidar com a avaliação está abarcada em uma concepção de conhecimento, de compreensão de como o aluno aprende, ou seja, numa base epistemológica que determina a forma como o professor entende e desenvolve sua avaliação.

A prática avaliativa da Educação Infantil deve ser concebida como processo de observação, registro e reflexão sobre o desenvolvimento infantil e deve ser fonte de recurso para a reflexão sobre a prática pedagógica do professor.

⁷ Na FACED/UFU, no ano de 2000, foi consolidado o Grupo de Estudo em Avaliação (GEA), coordenado pela professora Ms. Olenir Maria Mendes, o qual tem por objetivo desenvolver pesquisa sobre a prática avaliativa, estudar e adquirir base teórica acerca da avaliação. Assim, nesse grupo temos a oportunidade de integrar as discussões de nossa pesquisa.

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro : Guanabara, 1981.
- BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. In: Carlos de Freitas (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Luiz Florianópolis: Insular, 2002.
- BRAGAGNOLO, A. **A experiência de uma professora-pesquisadora no universo da educação infantil**. Caxambu, MG: ANPED, 2000. 23ª Reunião Anual.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96, de 20 de Dez. de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Conselho Nacional De Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1999.
- ESTEBAM, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: GARCIA, R. L.; BARRIGA, A. D.; AFONSO, A. J. GERALDI, C. M. G.; LOCH, J. M. P. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-28.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lúcia M. Pondé Vassolo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GODOI, E. G. **Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?** Campinas, SP: 2000. 186p. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.
- _____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil

Leonice Matilde Richter, Maria Veranilda Soares Mota e Olenir Maria Mendes

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/Secretaria de Educação Fundamental/ Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica e Curricular em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

REICH, W. **A criança do futuro**. Trad. Marisol P. Terlizzi. Janeiro 1983.

ROSEMBERG, F. **Educação Infantil, classe, raça e gênero**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1996.

UNESCO. **Educação e Cuidado na Primeira Infância**: grandes desafios /tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética–libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil** / Miguel A. Zabalza; trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998



O ENCANTO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Duarte Araújo¹
Lázara Cristina Silva²

RESUMO: Este relato de experiência é resultado dos trabalhos realizados no estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, numa escola municipal de ensino fundamental de Uberlândia-MG. Foi desenvolvido em uma terceira série da referida unidade de ensino, durante o ano de 2002. A escolha do tema aconteceu considerando um dos aspectos que mais se destacou durante o diagnóstico realizado na sala de aula: o fato de os alunos apresentarem sérias dificuldades na construção de textos e, ao mesmo tempo, a falta de entusiasmo para tal. Neste sentido, foram propostas algumas atividades que foram trabalhadas no decorrer do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio, Curso de Pedagogia, Construção de Textos

ABSTRACT: This work approaches experience the trainee of the course of Pedagogy of the Federal University of Uberlândia, in the municipal school of Uberlândia, developed with the third serialize of the referred teaching unit, with duration of one year, (2002). One of the reasons that took me to do him/it went to notice the students' difficulties for the construction of texts and at the same time, the lack of enthusiasm for such. I will present some activities that were worked in elapsing of every project.

KEYWORD: Trainee, Course of Pedagogy, Construction of Texts

Este trabalho aborda uma experiência desenvolvida durante o estágio supervisionado de Prática de Ensino do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia – MG –, numa escola de Ensino Fundamental da rede

¹ Professora na rede municipal de educação. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia; Coordenadora de Estudos em Avaliação GEA/UFU

² Prof^a Ms da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - lazara@ufu.br

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

municipal de Uberlândia. Foi desenvolvido em uma terceira série durante o ano de 2002.

A leitura e a escrita são fortes aliados para a aquisição de novos conhecimentos. Ao escrever, as pessoas elaboram pensamentos, interagem, comunicam o que sentem e se revelam suas experiências em relação ao mundo.

Este trabalho foi realizado visando atender a uma das demandas existentes nessa turma, decorrentes de diagnóstico que indicou sérias dificuldades dos alunos para a construção de textos e, ao mesmo tempo, a falta de entusiasmo para realização de atividades nesta área.

A leitura possibilita a aprendizagem de novos conhecimentos. É lendo que se desafia a imaginação e se descobre o prazer de pensar e sonhar. Por meio da leitura, tem-se acesso a orientações para um entendimento mais profundo da vida em sociedade, à construção de uma personalidade mais crítica e, portanto mais livre, para se buscar a felicidade pretendida por todos. A partir do trabalho com a leitura, os alunos podem tornar-se capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados ao gênero e ortograficamente corretos, enfim, textos bem escritos.

Infelizmente, durante algum tempo, o trabalho com produção de textos e com a leitura foi realizado de forma estrutural, em que, para formar alunos leitores – escritores bastava-se ensinar uma estrutura narrativa básica e pedir que escrevessem uma história por dia, ou por semana, a partir de um tema qualquer. O resultado era sempre insatisfatório.

O trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula, de forma a obter resultados desejados e propostos pela escola, não é tarefa fácil. Espera-se que o aluno goste de ler, torne-se um leitor crítico, capaz de interpretar e produzir textos, demonstrando bom nível de competência lingüística e autonomia intelectual.

Ocorre, muitas vezes, que as atividades de leitura e escrita praticadas pelos professores estão distanciadas dos objetivos a serem alcançados.

Desta forma, este projeto procurou desenvolver uma prática pedagógica para o ensino da leitura e da escrita pautada em conteúdos importantes de serem trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como no decorrer de toda a vida escolar.

O projeto teve como objetivos instigar os alunos a pensar, questionar e argumentar com base em suas experiências pessoais, estabelecendo um diálogo com os textos; repensar as atitudes que a escola tem com os erros ortográficos; desenvolver a capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situação de participação social e dar oportunidade para que os alunos desenvolvam a habilidade de

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

produzir textos variados, percebendo suas características e peculiaridades, suas funções e relações com o contexto em que são produzidos.

Pretendeu-se, também, conhecer cada criança na sua individualidade, buscando compreender a cultura em que elas estão inseridas; contribuir para formar leitores competentes que sejam capazes de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que possam atender às suas necessidades; fazer com que os alunos sejam capazes de refletir sobre a escrita ortográfica das palavras; explicar a função da existência de normas ortográficas e os recursos que temos para ter acesso a ela, como o dicionário; fazer com que os exercícios de interpretação de texto provoquem ações ou reações dos alunos e relacionar os textos com diferentes contextos em que se possa situar o escrito: o contexto do autor, do aluno, da época, do lugar, das personagens e outros que se deseje encontrar.

Não cabe à escola a formação escritores profissionais, mas ela não pode deixar de contribuir com essa formação. A escola não pode se preocupar apenas em oferecer condições para o uso da escrita como ferramenta necessária para vida moderna, para escrever cartas, relatórios, anúncios, bilhetes, formulários etc.

Um olhar teórico sobre o tema...

Antes de abordar especificamente a área de leitura e da escrita, apresenta-se uma pequena reflexão teórica sobre a compreensão necessária a respeito da aquisição do conhecimento, assim com umas variáveis que interferem neste processo.

SAVIANI, 2000, defende que uma prática educativa envolve o educando, o educador, a escola, e todo o contexto sócio-político econômico e cultural, sendo que a reflexão precisa abordar alguns aspectos, dentre eles, destacam-se o conhecer os alunos e o entendimento de como a criança constrói seus conhecimentos, para que, ao traçar a linha de trabalho, se tenha como alicerce uma reflexão rigorosa, de raiz e de conjunto do que está envolvido no processo de ensino e de aprendizagem.

O conhecimento dos alunos, no sentido de identificar a sua procedência, sua cultura, as noções advindas de sua experiência de vida, bem como sua leitura de mundo, são salutares ao ato de planejar do professor. Nenhuma criança entra como "tabula rasa" na escola. Sondar, descobrir e aproveitar esses esquemas iniciais, bem como ajudá-la a localizar-se e a entender a linguagem da escola, são condições primordiais ao trabalho pedagógico a ser desenvolvidas pelas instituições educacionais.

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

A construção do conhecimento é um processo, em que acontece o estabelecimento de relações entre o que já se adquiriu com a nova situação que se lhe apresenta no momento, em um movimento contínuo, novas estruturas se formam mediante a integração e coordenação de esquemas já existentes. Essa integração se produz como consequência dos conflitos que surgem quando os esquemas existentes se encontram com outros, em novos contextos, e se mostram incompatíveis de serem relacionados e aplicados.

O ensino precisa ser um constante convite à exploração e à descoberta, em vez de transmissão e memorização.

Evidências do fracasso escolar indicam para a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar alternativas capazes de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A reflexão sobre a escrita de forma mais prazerosa não pretende que as crianças simplesmente decorem as regras ortográficas, sendo, com isso, capazes de construir textos mais ricos.

FRANCO, 1997, pontua que o conhecimento é construído pelo aluno, que se realiza com e a partir das suas experiências, e ainda mediante o domínio da língua que já possui. Segundo a autora, o processo construtivista respeita a individualidade da criança, além de permitir e incentivar livre expressão.

Refletindo sobre a construção do conhecimento, MENDES, 1996, defende que muitos exercícios de releitura e reprodução de partes do texto podem ser bem adequados, quando o objetivo está mais diretamente relacionado ao estudo de conteúdos ou conceitos específicos: Ciências, Geografia, História e outros. Deseja-se, neste caso, chamar a atenção do aluno para informações, idéias ou fatos apresentados e que devem ser destacados entre muitos, embora haja outros tipos de atividades mais interessantes para o destaque de informações.

Se, no entanto, o objetivo é desenvolver a capacidade de interpretar e produzir textos, essa modalidade de exercícios, mecânicos e repetitivos, dificilmente desenvolve habilidades específicas.

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

Os exercícios de interpretação apresentam o objetivo de favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de compreender o texto que lê, encontrar seus diferentes significados, formas e funções sociais.

Por outro lado, o bom desempenho na leitura e reconhecimento de seu valor interativo podem ajudar o aluno a descobrir também a importância do saber produzir seus próprios textos. Neste sentido, as atividades que objetivam a interpretação e a produção de textos necessitam manter estreita relação com esses pressupostos.

No planejamento de um trabalho com leitura e escrita, seja durante a sua aquisição entendida como processo, seja no desenvolvimento do ato de ler compreendida como produto, necessita-se de clareza de objetivos, conhecimento do aluno na condição de sujeito histórico e socialmente situado, o sentido e o alcance dos procedimentos metodológicos e dos conteúdos, com a finalidade de repercutir no desenvolvimento de uma prática equilibrada e consistente.

Desta forma, torna-se importante compreender que a leitura não é um ato isolado. Ela envolve o escritor, o leitor, o meio, o momento histórico e as relações sociais que se dão no contexto.

BETTELHEIM, 1984, expõe, com muita propriedade, as seguintes considerações sobre o ato de ler, quando defende que, indiferentemente daquilo que a criança traz do lar para a escola, uma vez dentro da sala de aula, o fator mais importante em sua aprendizagem da leitura é como a leitura e a literatura – seu valor e significado – são apresentados à criança pelo professor. Se a leitura parecer uma experiência interessante, válida e agradável, então os esforços exigidos pela aprendizagem da leitura lhe parecerão um pequeno sacrifício, considerando a grande vantagem que uma pessoa conquista com o fato de ser alfabetizada no seu pleno sentido.

Muitos textos básicos da leitura não contêm nada que seja novo para a criança e dificilmente contêm algo que tenha interesse a ela. CAGLIARI, 2001, afirma que:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É mais importante saber ler do que saber escrever. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não for um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

leitor. A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer “diploma” (CAGLIARI, 1996. p.148).

Os PCNs afirmam que a finalidade da Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Dessa forma, os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental precisam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organização em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e análise e reflexão sobre a língua.

Nesse sentido, a produção de textos representa o resultado do trabalho do professor e das crianças. O professor é o orientador e o estimulador das atividades. A ele caberá articular, com lucidez, o saber e a realidade.

Durante a realização trabalho com a produção de texto, torna-se importante que o professor busque aproximar os conhecimentos escolares com os saberes advindos do cotidiano dos alunos. Para isso, as atividades com a linguagem oral, que representam a exteriorização verbal do pensamento, precisam ser contempladas no seu cotidiano. O aluno precisa ser estimulado a falar sem preconceito quanto à variante lingüística utilizada, pois esta reflete a sua própria bagagem existencial. O fundamental é que fale, que coloque suas experiências e que se respeite à sua variante dialetal, sem que se chame a atenção para o “erro”. O aluno precisa ser incentivado a usar o padrão culto da língua como exercício pedagógico e não como critério de julgamento. Além disso, os educadores necessitam ter a distinção entre língua oral e língua escrita. (CAGLIARI, 1996)

No decorrer das atividades de produção escrita, o incentivo, aliado às informações complementares aos temas trabalhados, representa importantes cúmplices dos alunos que se sentem mais envolvidos e capazes de discutir e/ou apresentar suas idéias sobre os referidos temas.

Neste sentido, torna-se fundamental que o professor incentive as crianças a observar, pensar, a imaginar, a criar, a ver o mundo com outros olhos, olhos de sensibilidade, sentido da beleza do mundo das coisas comuns e da natureza.

A leitura de poemas também se apresenta com atividade complementar à produção de textos, pois desenvolve a sensibilidade da criança, que sente e age. Outro recurso importante é a contação e leitura de histó-

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

rias para que as crianças dramatizem, façam interpretações orais, discussões etc.

O ato de escrever está estreitamente ligado ao ato de ler. O professor precisa trabalhar a leitura para incentivar a criança a escrever. Assim, a mente do aluno terá material aliado ao seu conhecimento prévio para a produção de textos, pois ninguém cria a partir do nada.

A leitura de diferentes textos colocará a criança em contato com abordagens, visões de mundo e estilos diversos. Mas isso só será possível se o professor passar para o seu aluno uma atitude positiva frente ao trabalho de produção de textos. Ele necessita acreditar que seus alunos são capazes de criar, passar-lhes essa crença, encorajando-os a escrever sempre e cada vez melhor.

O professor, também, precisa oferecer condições aos alunos para trabalhar em duplas ou grupos. No trabalho coletivo, uns ajudam os outros numa atividade intrapessoal e interpessoal, num trabalho solidário, resultando, assim, um processo permanente de desenvolvimento e de crescimento dos componentes do grupo, para a satisfação de todos que buscam o entrosamento entre o pensar a língua e o fazer o ensino da língua.

VIGOSTSKY, 1988, pontua que o desenvolvimento da linguagem é o próprio meio pelo qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social.

Assim, em um trabalho de grupo, um aluno mais experiente, com facilidade de expressão, pode dividir seus conhecimentos com outro aluno que tenha alguma dificuldade, propiciando um desenvolvimento recíproco.

Como tudo aconteceu...

Este trabalho aconteceu durante o ano de 2002, em uma sala de aula de uma escola pública, terceira série, contendo trinta e dois alunos. A partir do mês de abril do referido ano, até o mês de novembro, semanalmente foi destinado um dia na semana para a realização deste trabalho com produção escrita. Desta forma, cada aluno produziu em média cerca de vinte e cinco atividades. A metodologia desenvolvida perpassou desde a contação de histórias até a produção escrita de textos. Durante todas as atividades, inicialmente, era realizado o aquecimento, ou seja, um momento de troca de idéias associado a músicas, em que os alunos eram levados a se envolverem com o tema em questão e sentir-se motivados a

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

realizar o trabalho proposto.

Primeiramente, foi de extrema importância criar-se na sala de aula um cantinho de leitura, para que houvesse socialização dos textos e se possibilitasse o acesso cotidiano aos livros, hábito fundamental ao desenvolvimento da linguagem verbal e escrita.

Entretanto, a presença desse espaço no interior da sala de aula não inviabiliza a necessidade de estimular nas crianças o hábito de freqüentar a biblioteca.

Durante a contação de histórias, eram discutidas com as crianças suas opiniões e pontos de vista, buscando permitir-lhes a compreensão das questões relativas ao mundo imaginário, e ainda, realizando um contraponto entre os dois mundos: o imaginário e o real.

As músicas foram utilizadas como recurso para estimular a linguagem. Foram também aplicadas para trabalhar questões ortográficas em geral. Quando o professor só usa textos para, de forma instrumental, treinar encontros consonantais, localizar dígrafos ou preencher fichas de compreensão, faz com que o aluno tenha raiva e desconfiança dos livros justamente por vê-los como obrigação.

Jogos e brincadeiras também foram utilizados como recursos para enriquecer e dar prazer às atividades escritas, uma vez que ofereceram ótimas oportunidades de leitura, interpretação e produção de textos.

Além dos jogos tradicionais (o jogo da velha, bingo, trilhas, baralhos, dominó e outros), foram criadas e recriadas, no ambiente da sala de aula, outras brincadeiras.

As atividades abaixo descritas foram realizadas dentro de sala de aula, sempre utilizando o diálogo como atividade mediadora e condutora das atividades propostas. Após cada momento, no coletivo, apresentaram-se e avaliaram-se as atividades realizadas de forma participativa.

- Promoveu-se com os alunos gincanas ortográficas, gramaticais, literárias ou outras relacionadas aos projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares, em que as equipes estabeleceram e cumpriram as tarefas, registraram planos, cronogramas, resultados, produziram avisos etc.;

- Desenvolveram-se projetos, na classe, voltados para empreendimentos tais como: montagem de supermercado, de loja, de lanchonete, festivais de sorvete, de pipoca, organização de feiras, exposições, excursões, festas comemorativas, em que a produção e a interpretação de textos decorrem de situações mais espontâneas e

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

naturais. Desta forma, realizou-se a confecção de etiquetas, de placas, de anúncios, convites, cartas, diferentes tipos de listagens, anotações de pedidos, notas e recibos de pagamento, cardápios, balancetes e tantos outros tipos de texto, que foram surgindo de acordo com o desenvolvimento dos trabalhos;

- Organizou-se com os alunos um mini – dicionário, usando palavras sugeridas no dia a dia da sala e selecionadas pelos alunos, buscando explorar o significado dessas palavras, as características de pessoas conhecidas etc. É importante a utilização do dicionário para pesquisa de significado e para verificação da maneira convencional de se escrever;

- A construção de livros pelas próprias crianças foi necessária, para mostrar aos alunos a função social dos materiais escritos; eles só existem porque existem leitores. Todas as produções de textos construídas foram encadernadas ao final do ano letivo, transformando-se em livros produzidos pelos alunos. Foi, então, organizada pelos alunos uma manhã de autógrafos, na qual as crianças divulgaram seus trabalhos para toda a comunidade escolar.

Trabalharam-se textos individuais e em duplas, a partir de figuras e assuntos direcionados. Apresentam-se algumas atividades com textos que foram trabalhadas no decorrer de todo projeto:

- Leitura de dois ou mais textos sobre o mesmo tema, de autores diferentes, para se comparar: o que têm de semelhante, de diferente, em qual deles, sob o ponto de vista do leitor, a linguagem é mais clara, de mais fácil compreensão e por quê;

- Leitura de um texto para descobrir informações falsas, incorretas ou apenas parcialmente corretas;

- Substituição de um texto por outro, mantendo a relação com a ilustração. Primeiro, realizou-se da leitura do texto escolhido por várias vezes, para depois substituí-lo, garantindo, assim, que o segundo texto, embora diferente, possua ilustração coerente com sua idéia;

- Substituição da ilustração de um texto por outra, com desenho ou recorte de gravura, mantendo a relação com o texto. Depois de concluído, cada aluno precisava explicar a sua escolha;

- Substituição em um texto de um fato por outro, mantendo a coerência do texto inicial. Deixou-se que o próprio aluno escolhesse o fato a ser substituído e falasse sobre suas idéias;

- Realizou-se a comparação de fatos descritos em um texto com os fatos oriundos das experiências de vida de cada aluno/leitor;

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

- Realizaram-se atividades em que se propunha a mudança dos tempos dos verbos de um texto para o passado ou futuro ou presente para se verificar de forma participativa o que se altera, o que dá ou não dá certo e por quê. Ainda, dando continuidade a esta atividade, propôs-se a mudança dos tempos de verbos de determinadas partes do texto e verificar o que acontece e por quê: só no início, só no final, em um só verbo de cada parágrafo;

- Solicitação a um aluno, ou a um grupo de alunos, para escolher um texto para leitura em classe e dizer o porquê da escolha. Apreciação, com a classe, da escolha e do texto lido;

- Transformação de um texto em cartaz;

- Transformação de um texto de um cartaz em um texto ampliado;

- Foi proposto aos alunos que encontrassem, em um determinado texto, frases ou parágrafos em que o autor falava de suas experiências pessoais;

- Foi solicitado aos alunos que elaborassem perguntas sobre o texto lido para a classe, o grupo, o colega, o professor. Buscando estimular o aluno a pensar antes de fazer a pergunta, a ler o texto mais de uma vez para elaborar pergunta, a ler o texto mais de uma vez para não fazer perguntas com respostas óbvias ou incompreensíveis;

- Solicitou-se que fosse identificada, com base nos textos lidos, a diferença entre fatos e opiniões;

- Separação de fatos de sentimentos, em uma opinião expressa pelo autor;

- Ler um texto silenciosamente e, depois, procurar em jornais e revistas: gravuras e ilustrações, palavras e/ou expressões e outros textos relacionados com o assunto;

- Utilização de pista (sinais, gravuras, palavras, pequenos textos ou frases), para que os alunos descobrissem no livro o texto escolhido para a leitura do dia;

- A partir do título e/ou da ilustração, levantaram-se hipóteses sobre o assunto que o texto abordava;

- Leitura do texto, previamente escolhido, sob diferentes perspectivas ou pontos de vista: do pai, do filho, do irmão, do professor, do aluno, do colega, do porteiro. As tarefas foram distribuídas por grupos;

- Análise com os alunos de diferentes tipos de publicações tais como: reportagens, entrevistas, publicidade, propaganda, crônicas, etc., nos quais buscou-se identificar: o assunto tratado, a quem é dirigido o texto, o interesse do autor/produtor/patrocinador, a relação/importância/correspondência com a realidade ou com uma situação específica vivenciada pela classe;

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

- Construiu-se um esquema ou sumário sobre um texto lido ou assunto estudado, produzindo um esquema ou sumário coletivamente por meio das idéias individuais;

- Transformação de um esquema ou sumário em um texto dissertativo, estudando antes o assunto. Foram estabelecidos com a classe formas e critérios para avaliar os trabalhos;

- Foi realizada, ainda, a escrita de diálogos para cenas de histórias mudas; ilustração diálogos em quadrinhos ou tiras de desenho; elaboração de regulamentos para situações concretas da escola e a redação de slogans para campanhas escolares ou comunitárias;

A realização dessas atividades foi marcada por enorme interesse dos alunos e envolvimento destes. Foram realizados bons e ótimos trabalhos, pois a sua avaliação levou em consideração o desenvolvimento de cada aluno, mediante o que conseguiu fazer sozinho antes do início do projeto e o que ele era capaz de realizar na sua fase de conclusão.

Os trabalhos com produção de textos foram organizados em forma de um livro de cada aluno/autor, que, após suas dedicatórias, foram apresentados aos familiares e comunidade escolar na manhã de autógrafos preparada pelos alunos. Foi um momento muito rico para os alunos e para as atividades de estágio.

Reflexões sobre o trabalho realizado: algumas considerações finais

A cada momento em que o projeto estava sendo desenvolvido, foi notório o crescimento das crianças em relação ao prazer de ler, escrever e dialogar sobre suas experiências.

Os alunos melhoraram consideravelmente a ortografia, aprenderam a consultar o dicionário, quando surgiam dúvidas.

É importante mencionar que as crianças esperavam ansiosamente os momentos destinados ao desenvolvimento do projeto, o que era perceptível por suas falas e gestos.

Por meio deste trabalho de leitura e escrita, os alunos puderam elaborar seus pensamentos, interagir e comunicar o que sentiam e descobriam sobre o mundo, situações de fundamental importância para seu crescimento intelectual, moral, social, afetivo e ético.

Infelizmente, no decorrer de todo projeto, surgiram várias dificuldades, que, de certa forma, prejudicaram o bom andamento do mesmo. Entre elas, podem ser citadas: os dias em que as aulas não coincidiam com os do estágio, e especialmente o cancelamento da com a empresa res-

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental

Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

ponsável pelas máquinas de xerox da escola, em consequência deste cancelamento, várias atividades previstas no projeto tiveram que ser readaptadas ou até mesmo impedidas de serem executadas.

Os avanços conquistados no decorrer de todo projeto foram comemorados por todos os envolvidos, o que não permitiu que as dificuldades acima mencionadas paralisassem as atividades em andamento. Pelo contrário, foram buscadas formas alternativas para continuar desenvolvendo um bom trabalho, mesmo sem os recursos necessários.

Ao refletir mais profundamente sobre as conquistas alcançadas com este trabalho, percebe-se que as crianças realmente se envolveram e se interessaram por todas as atividades, o que demonstra os benefícios da realização de um trabalho com leitura e escrita planejado de forma criteriosa e prazerosa.

A avaliação do projeto foi realizada no seu decorrer, mediante observações e relatórios construídos pelos alunos. Neles, as crianças relataram o que sentiram ao final de cada etapa do trabalho. Com relação à avaliação do desempenho da estagiária as crianças, bem como a professora regente, responderam a um questionário que indagava a sua opinião sobre o planejamento das aulas, se elas foram interessantes, se propiciavam a aprendizagem do que era ensinado, o que sentiam ao participar das atividades, e ainda, levantavam os momentos positivos e negativos do projeto.

Felizmente, todas as respostas e notas foram positivas, demonstrando o sucesso do trabalho e o alcance dos objetivos anteriormente definidos, pois, acima de tudo, trabalhou-se buscando levantar a auto – estima das crianças antes rotuladas como fracassadas. Sendo esta uma das principais contribuições para estimulá-las a buscar um conhecimento cada vez mais amplo e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo:EPU, 1987.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2º edição,1994.

BETTELHEIM, Bruno, **Psicanálise da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

O encanto da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental
Fernanda Duarte Araújo e Lázara Cristina Silva

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

FRANCO, Ângela. **Construtivismo: Uma ajuda ao professor**. Belo Horizonte: Lê, 4^o edição, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

SAVIANI, DERMEVAL. **Escola e Democracia**. Cortez: São Paulo. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1988.



RESENHA

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Vera Cruz de Oliveira Moraes¹

Bernard Charlot é professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris VIII Saint Denis. O referido livro possui 93 páginas que contemplam o trabalho da equipe de pesquisa ESCOL, que desenvolve estudos sobre as relações com o saber e com a escolha de jovens que freqüentam estabelecimentos de ensino em subúrbios.

Na introdução e no capítulo 1, o autor aborda a noção de fracasso escolar como um objeto de pesquisa “inencontrável”. Essa noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação quanto a não aquisição de certos conhecimentos. Isso pode ocorrer em qualquer série ou ciclo. Pela amplitude e diversidade a que o fracasso escolar reporta-se, envolve, a partir disso, debates sobre: aprendizado; eficácia dos docentes; serviço público; igualdade de chances; recursos que o país deve investir em educação; os modos de vida e o trabalho da sociedade; as formas de cidadania.

Charlot afirma que não existe fracasso escolar; existe, sim, alguém em situação de fracasso. Segundo ele, existem alunos fracassados, histórias escolares que terminam mal. O que deve ser analisado são essas histórias, essas situações. O autor enfatiza dois pontos de estudo sobre o fracasso escolar: o primeiro, as deficiências sócio – culturais, a diferença e a falta; o segundo, a análise em termos de diferenças e saberes escolares.

Nos capítulos 1 e 2, aborda a questão da sociologia dos anos 60 e 70, que analisou o fracasso escolar como diferenças entre posições sociais (Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis).

O trabalho mais completo é o de Bourdieu, que defendia a idéia de que a posição social dos pais corresponde às diferenças de posição escolar dos filhos. É a reprodução das diferenças. Charlot argumenta sobre a necessidade de entender que só a categoria sócio-profissional do pai é insuficiente para explicar o fracasso ou sucesso escolar dos filhos. É

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

preciso levar em consideração o papel da mãe, da irmã mais velha, ou até mesmo a posição social dos avós.

A posição da criança constrói-se ao longo de sua história e é singular, devendo ser levada em consideração. É necessário distinguir a posição objetiva da subjetiva. O sucesso na escola não é questão de capital, mas, sim, de trabalho, atividades práticas, de posições escolares, não de qualquer outra posição.

Charlot usa a expressão *handicap* para explicar o que seja falta, deficiência, sempre colocando essas lacunas na origem dos pais. Mas, ao mesmo tempo, questiona que faltas são essas. Salienta que, em situações de fracasso, constatam-se algumas delas: diferenças entre os alunos que apresentam dificuldades para aprender e os que não apresentam; diferenças entre o que se esperava e o resultado efetivo. O aluno não sabe, não sabe fazer, não é isso ou aquilo. Seria o momento de interessar-se pela atividade do aluno e pela do professor e perguntar-se: o que aconteceu? Em que a atividade não funcionou?

Certas crianças de famílias populares não conseguem, de fato, aprender, mas existem as que conseguem. Assim sendo, a teoria da deficiência deveria ser fragilizada. É de senso corrente que as crianças que conseguem aprender possuem um dom. Dessa forma, a teoria da deficiência sociocultural apóia-se em fatos que são selecionados e reinterpretados. A noção de deficiência também proporciona importantes benefícios ideológicos aos docentes de qualquer crítica, uma vez que o fracasso escolar não é imputado às práticas docentes.

A relação com o saber implica fazer uma leitura positiva dessa realidade; liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade. Leitura negativa é a forma como as categorias dominantes vêem as dominadas. A leitura positiva é uma postura epistemológica e metodológica. Trata-se de explicar de outra maneira uma situação na qual o aluno efetivamente fracassa.

No terceiro capítulo, o autor enfatiza a sociologia do sujeito, afirmando que o sujeito é um ser humano, um ser social, um ser singular. Segundo Charlot, esse sujeito age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender, produzindo a si próprio, por meio da educação. Surge uma dificuldade, porque o sujeito da educação é um ser social. Como pensar o sujeito como ser social, se a sociologia construiu-se separando-se das teorias do sujeito? (uma Sociologia sem sujeito de Durkheim e Bourdieu). Em Durkheim, os fatos sociais só podem ser explicados por fatos sociais. A noção de representações coletivas permitirá

que Durkheim pense em fenômenos psíquicos sem referência a um sujeito. A noção de *habitus* em Bourdieu cumpre a mesma função.

O aluno do qual se fala é uma figura que o sociólogo constrói para dar forma individual a uma posição social. Em tal aluno, só se vê e pensa o que é posição social. Assim, a relação com o saber do “aluno de família de camada popular” é apenas a interiorização, em um dado psiquismo, da relação de saber: de relações entre posições sociais à medida que essas relações põem em jogo a questão do saber.

A sociologia de Bourdieu é útil para se compreender a relação dos alunos com o saber, pois o sujeito ocupa efetivamente uma posição no espaço social, mas é insuficiente, pois não permite pensar a experiência escolar.

No capítulo 4, o autor discorre sobre a sociologia da experiência escolar que se encontra expressa em François Dubet – Sociologia da Subjetivação. Na sociologia clássica, a sociedade é vista como “unidade funcional”, ou seja, analisa as funções sociais, as normas, os valores e os interesses em jogo na sociedade. Hoje, não é mais possível satisfazer-se com tal sociologia. A sociedade não pode ser considerada como um sistema unificado, nem a escola pode ser analisada como um sistema regido por uma única lógica, como uma instituição que transforma princípios em papéis. A experiência escolar produz subjetividade; e experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade: assim, a escola “fabrica” ou contribui para fabricar atores e sujeitos de natureza diferente. Dubet estuda esse processo de subjetivação nos diferentes estágios do sistema escolar.

São várias as figuras de subjetivação. Dubet procura constituir a subjetividade como categoria sociológica, sem, por isso, ter de admitir o sujeito como objeto de análise do sociólogo. Ele apóia-se no conceito de interiorização. E a sociologia proporá que se estude o sujeito como um conjunto de relações e processos, podendo valer-se, para isso, da psicologia, antropologia, ciências da linguagem, entre outras, estabelecendo um diálogo.

No diálogo com a psicologia, deve estabelecer como princípio que toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro. Filósofos e antropólogos também afirmam o princípio de que a relação consigo supõe a relação com o outro. Portanto, é esse o princípio essencial da sociologia do sujeito: cada um leva em si o fantasma do outro. Aí está o princípio fundamental para compreender a experiência escolar e para analisar a relação com o saber. A relação escolar é relação consigo, com

os outros (professores e colegas) e com o saber. Autores da psicologia são citados: Piaget, Wallon, Vigotsky, Girard, que fundamentam a idéia de que o desejo é desejo do desejo do outro.

Autores como Beillerot, Blanchard – Laville, Mosconi trabalham a questão da relação com o saber do ponto de vista psicanalítico, e regridem no sentido de uma interpretação biologizante do desejo. Desviaram a teoria do desejo para a teoria da pulsão. Ambas as correntes centram-se nelas mesmas e incorrem em limitações. A questão é antropológica e encontra-se ausente em Dubet, que situa a socialização e a subjetivação, mas esquece a hominização, ou seja, que o sujeito e seu desejo não são inteligíveis senão pela condição humana. Nesse ponto, é necessário partir da condição do filho do homem. Este é obrigado a aprender para ser (perspectiva antropológica). As exposições (em torno do homem) são de filósofos que colocam a condição inacabada do homem. É o animal que, ao nascer, vê-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se em um triplo processo: de hominização (tornar-se homem); de singularização (tornar-se um exemplo único de homem); de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela).

A equipe ESCOL analisa, nas relações com o saber, os aspectos mobilização, atividades, sentido. *Mobilização* insiste sobre a dinâmica do movimento; mobilizar-se é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. O móvel deve ser distinguido da meta: é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a *atividade*. A criança mobiliza-se em uma atividade quando investe nela. A atividade possui uma dinâmica interna que supõe troca com o mundo, onde o sujeito encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos, que não ela mesma. Finalmente, o *sentido*. “Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém”.

A questão do aprender, apresentada no capítulo 5, é mais ampla que a do saber, em dois sentidos: existem maneiras de aprender e também outras relações com o mundo. Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber.

Aprende-se porque se tem a oportunidade de aprender (tema do capítulo 6), em um momento em que se está mais ou menos disponível para aproveitar essas oportunidades. O espaço do aprender é um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-

tempo não é meramente epistêmico e didático. Existe, ainda, o saber como relação identitária.

Aprender é tornar-se capaz de regular a relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si mesmo. É o processo epistêmico distanciamento – regulação. A análise da relação com o saber, como relação social, não deve ser feita independentemente da análise das relações epistêmico – identitárias.

Na conclusão de seu livro, Charlot reforça o que já havia colocado no início: não existe o fracasso escolar. E para que este seja estudado, deve constituir-se em objeto de pesquisa.

Para desenvolver seu trabalho, o autor serviu-se da teoria de sociólogos, principalmente da teoria da reprodução, e da teoria de psicólogos. Sobre elas, argumentou favoravelmente ou não, expondo seus pontos de vista na pesquisa realizada.

Com linguagem clara e objetiva, encadeando bem os diferentes assuntos, o autor expõe suas idéias de forma interessante e abre nova perspectiva para estudar e interpretar o fracasso escolar. É uma obra destinada principalmente a professores e estudantes, que deveria ser lida e debatida em reuniões de professores, de qualquer nível de ensino e em qualquer tipo de escola, pois o assunto é instigante e, com certeza, trará à luz novas maneiras de encarar a relação com o saber.

