

PROJETOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RELATOS



A ARTE NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE PRÁTICAS BEM SUCEDIDAS COMO UMA CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SARTORI, Janete de Andrade (FAMOSP,/UPM); Norberto Stori (UPM);
SANCHEZ, Petra Sanchez (UPM)

A escolha do tema “A Arte no Ensino Médio” tem sua origem nas salas de aula de um curso de licenciatura em Educação Artística. Todos os anos os alunos trazem para discussão, nas aulas de Prática de Ensino, a realidade observada nas escolas públicas e privadas e nos espaços onde ocorre o ensino da arte. Os problemas e questionamentos variam de acordo com as polêmicas de cada momento. Questões como: ciclos, mudança de legislação, currículos das escolas, admissão de professores, progressão continuada, avaliação são apresentadas pelos alunos.

A prática docente no ensino médio é uma questão sempre abordada de maneira crítica, gerando insegurança para atuação nesse nível. O ensino médio parece ser tabu entre os alunos, que não se entusiasma com os professores de arte, ora o que enfrenta dificuldades com a organização curricular, ora o que busca caminhos e integra-se na proposta pedagógica da escola resultando práticas bem sucedidas. Faltam referências positivas para criar uma expectativa animadora nos futuros professores.

Nesse contexto, encontram-se dois discursos de professores de arte:

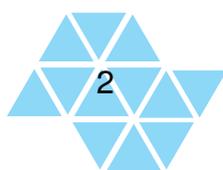
- o professor encantado com suas práticas e que relata com entusiasmo situações de sala de aula;
- o professor que transmite descrédito, desencantamento, obstáculos e impossibilidades para desenvolver um trabalho satisfatório. Questões sociais, econômicas e culturais como o sistema, infra-estrutura, a família, o aluno, a disciplina são justificativas apontadas pelos professores impedindo a realização de um bom trabalho docente.

Essa realidade direciona nossa preocupação para apresentar alguns relatos de práticas bem sucedidas, que chamamos de “cases de sucesso”. O conhecimento dessas práticas possibilita, além de perceber a competência do professor em conduzir o processo, desvelar o contexto onde elas ocorrem buscando responder ao questionamento:

Diante dos novos referenciais para o ensino de arte e de uma nova organização curricular para o ensino médio, que fatores favorecem aos professores de Arte o desenvolvimento de práticas bem sucedidas na escola de ensino médio?

Nessa perspectiva, nossos objetivos encaminham-se para:

- a) contextualizar a Arte no currículo do ensino médio;
- b) demonstrar que há experiências bem sucedidas na área;



- c) apresentar relatos de práticas que envolveram e contagiaram os alunos;
- d) verificar que fatores favorecem e motivam esses professores possibilitando o sucesso de suas práticas;
- e) oferecer subsídios à formação de professores.

A pesquisa parte do pressuposto que o ensino médio passa por mudanças em seus objetivos e que um novo modelo deve ser implantado, porém os professores são resistentes às mudanças.

(...) os professores são por vezes profissionais muito rígidos, que têm dificuldades em abandonar certas práticas, nomeadamente quando elas foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua carreira profissional. Muitas vezes nos interrogamos sobre as reformas educativas e o modo como elas mudaram as escolas e os professores, e, no entanto, esquecemo-nos de referir que foram quase sempre os professores que mudaram as reformas, selecionando, alterando ou ignorando as instruções emanadas de "cima". (NÓVOA, 1996, p. 26-27).

A hipótese inicial considera que o professor bem sucedido é o que mantém com a escola vínculos devido à sua permanência contínua no estabelecimento, conhece a comunidade, interage com o alunado e busca constante aprimoramento profissional.

Divulgar essas práticas bem sucedidas e conhecer os fatores que motivam esses professores é de fundamental importância para desafiar educadores e gestores que atuam nesse nível de ensino, bem como, para orientar os professores em formação.

Sanches (2005, p.81) observa:

Para desvelar e recuperar a escola é preciso [...] buscar respostas nas teorias, nas pesquisas, nas experiências bem sucedidas, [...] para ajudar na construção de caminhos para a superação, transformação e construção da qualidade educacional. (Sanches, 2005, p.81)

Considera-se importante voltar à atenção para o ensino médio na medida em que:

- a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 inclui o ensino médio como etapa final da educação básica, ampliando os anos de escolaridade obrigatória;
- as mudanças que ocorrem na sociedade requerem um novo perfil na formação do jovem;
- no campo da produção acadêmica são tímidos os estudos voltados para a problemática do ensino médio;
- evidencia-se a necessidade de romper paradigmas com os modelos tradicionais de ensino;

Acrescenta-se ainda, a falta de entendimento e sensibilidade dos gestores da importância da área de arte nesse nível de ensino.

Assim, divulgar experiências positivas de professores na área e as condições que

favorecem a realização dessas práticas pode contribuir para busca da melhoria da qualidade de ensino e para a formação dos novos professores.

Para o desenvolvimento do tema, o referencial teórico apresenta:

O Cenário – o panorama do século XXI e as necessidades básicas em educação, apresentando a crise presente no mundo, a Conferência de Jomtiem e o relatório Delors (2001), com os quatro pilares em que deve se assentar a educação;

O Contexto – discute o novo ensino médio na educação básica com destaque para o ensino da Arte, apontando os caminhos indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde a Arte integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

As Interfaces – abre uma janela para a Arte no currículo escolar com as propostas de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais, discutindo a concepção de Arte como linguagem e o trabalho por projetos.

Para desvelar as práticas pedagógicas objeto da pesquisa:

Abrem-se as cortinas e começa o espetáculo, contém, relatos de “cases de sucesso”, projetos que foram apontados pelos professores como bem sucedidos;

O palco das representações, traz a sala de aula com destaque para os protagonistas – alunos e professores – e o levantamento das condições que foram favoráveis ao bom desempenho dos atores.

Para o tratamento do tema alguns passos foram estabelecidos, configurando a metodologia empregada.

Num primeiro momento, objetivando obter referências para a leitura da realidade, evidenciou-se a necessidade de proceder a uma revisão da literatura e dos documentos norteadores para o ensino médio. O procedimento escolhido foi a pesquisa bibliográfica, pois para Gil (2002, p. 45) permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Para o segundo momento, o percurso escolhido indicou uma metodologia que privilegiou os aspectos qualitativos, pois o foco do estudo foi a prática docente e os fatores que propiciaram êxito a esses professores.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 1991, p.79)

Tornou-se necessário ouvir esses professores procurando enfocar as condições em que ocorreram suas práticas, os atores envolvidos – alunos – e o contexto – a escola. Abriu-se espaço para as narrativas de aspectos da formação e da trajetória profissional.

Esses procedimentos integraram uma pesquisa qualitativa, pois, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 47 e 49) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Esse tipo de pesquisa requer um contato direto

com o ambiente e com os interlocutores, onde os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Reportando-se a Chizzotti (1991, p. 79) a pesquisa qualitativa é constituída por métodos que apresentam a descrição do homem em dado momento, em uma dada cultura e [...] que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem.

Para delimitar o campo da pesquisa, as escolas, o estudo de caso foi o procedimento mais adequado, pois conforme Lüdke e André (1996, p.17) destina-se ao estudo de um caso [...] seja ele simples e específico [...] ou complexo ou abstrato.

A intenção deste estudo de caso é apresentar um momento da prática docente do professor numa sala de aula específica – a classe, num determinado contexto – a escola, onde o caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. (CHIZZOTTI, 1991, p.102)

Optou-se por privilegiar duas escolas para perceber se a condição pública ou privada é um fator determinante. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram a entrevista aberta com os professores e a aplicação de questionários dando suporte à reflexão.

A entrevista foi o instrumento que possibilitou o contato do pesquisador com os atores. Os professores, como sujeitos da pesquisa, relatam suas práticas, e identificam os seus problemas, apontam suas soluções, analisam seu contexto e indicam as ações mais eficazes.

Em relação à entrevista, Szymanski et alii (2004, p.12) assim se referem:

...a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (Szymanski et al., 2004, p. 12)

O universo da pesquisa abrangeu duas escolas, sendo uma pública e uma privada no município de São Paulo, situadas na zona norte, centrando-se na primeira série do ensino médio e envolvendo professores de Arte que atuam nessas escolas. Entende-se por professor de Arte o licenciado em Educação Artística, em qualquer uma das habilitações, na qualidade de titular de cargo ou admitido para a função.

As escolas, as classes e os professores envolvidos na pesquisa foram escolhidos segundo critério de observação em grupos informais, em situação de seminários em sala de aula abordando o tema.

Os professores que se consideram bem sucedidos referem-se:

- ao bom relacionamento que tem com os alunos;
- ao envolvimento dos alunos na atividade artística;
- à satisfação demonstrada pelos alunos através das expressões espontâneas;
- ao reconhecimento da comunidade escolar da importância da aula de Arte.

Os projetos que foram relatados como bem sucedidos, são apresentados sob a

forma de cases de sucesso:

Estudo sobre a superfície bi e tri-dimensional - abordou a dimensão cultural da arte. O tema teve como referência o livro didático que faz parte do sistema de ensino que a escola adota. Para o tratamento dos conteúdos a professora escolheu uma metodologia que contemplou a produção, a apreciação e a reflexão sobre o objeto artístico. O fazer artístico possibilitou construções bidimensionais e tridimensionais. A experiência com materiais diversificados desafiou os alunos. A construção de objetos do cotidiano deu significação às atividades.

Viagem pelo neoclássico brasileiro - centrado na História da Arte, reflete a concepção que a professora defende – a arte como conhecimento. O tema já era previsto no planejamento dando continuidade aos estudos anteriores. O fazer artístico envolveu as etapas do desenho no estudo da paisagem. A metodologia empregada fundamentou-se na abordagem triangular proposta pela arte-educadora Ana Mãe Barbosa que abrange a produção, a leitura e a História da Arte. O tema foi desenvolvido de forma interdisciplinar e contextualizada e a visita à Pinacoteca do Estado possibilitou, ao alunado, o contato com o espaço expositivo e com a obra real.

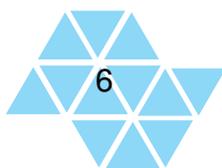
A metodologia utilizada para a análise dos dados é a que procura entender a realidade pela busca dos conflitos e interesses presentes. Essa metodologia pressupõe a organização de instrumentos de pesquisa, no caso, entrevista aberta e questionário, apresentando questões que evidenciam os conflitos existentes no espaço social investigado – a escola.

A escola obedece à dinâmica social, tendo momentos diferentes em situações diferentes. Os conflitos resultantes do processo social determinam a transformação das mudanças quantitativas em qualitativas.

A análise dos relatos indica elementos que possibilitam entender o cotidiano do ensino de Arte, na escola de ensino médio e a prática dos professores de Arte. Para a análise dos dados foram estabelecidas as categorias: contexto, currículo, projeto, professor e aluno. A análise comparativa permitiu estabelecer relações entre as duas situações apresentadas verificando se a incidência ou a diferenciação de determinado fator foi significativa para o bom desempenho do professor. Constatou-se que:

- o conhecimento do contexto foi relevante, porém não foi determinante para o trabalho docente;
- o número de aulas semanais não foi responsável para o êxito;
- os projetos demonstraram que as professoras conhecem os referenciais para o ensino da Arte e que a História da Arte e o cotidiano estão presentes na prática docente;
- as professoras mantêm vínculo afetivo com o estabelecimento e apresentam disposição para continuar a aprender;
- a avaliação dos alunos reflete a satisfação e o prazer de trabalhar com a Arte, as professoras são mencionadas de maneira positiva, mostrando o vínculo afetivo que conseguiram criar através de uma pedagogia do sucesso.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa e tendo como referência a hipótese inicial, pode-se apontar os fatores que, segundo as professoras, possibilitaram o desenvolvimento



de práticas bem sucedidas:

- o conhecimento da comunidade foi considerado como fator positivo, pois possibilita atender às demandas dos alunos.
- a interação professor/aluno, que mobiliza a participação e o envolvimento dos alunos, constitui-se no convívio e nas práticas pedagógicas desenvolvidas.
- o tempo de permanência do professor na mesma escola é significativo para a criação de vínculos afetivos e para o envolvimento com os problemas da escola.
- a autonomia que a escola oferece possibilitou o desenvolvimento de práticas inovadoras.
- o trabalho com projetos conduziu ao diálogo, à pesquisa, à troca de informações e ao trabalho coletivo.
- o conhecimento dos referenciais curriculares para o ensino de Arte, com a proposta do novo Ensino Médio propiciou trabalhar a arte numa abordagem interdisciplinar e contextualizada, desenvolvendo a produção, a apreciação e a História da Arte.
- a formação inicial e continuada destacou-se como fator determinante para o bom desempenho dos professores.

Fica evidente que a formação inicial foi muito significativa para as professoras. Percebe-se que foram estabelecidos vínculos afetivos e duradouros, pois o passar dos anos não distanciou as professoras da instituição formadora. A formação continuada caracterizou-se como uma constante no dia a dia dessas professoras. As expressões positivas revelam que a sensibilidade, a razão e a emoção sustentam as práticas bem sucedidas do professor de Arte.

As práticas pedagógicas apresentadas demonstraram que, na diversidade de condições que se apresentam, o professor, com sensibilidade e competência, encontra caminhos e estratégias para envolver os alunos com aprendizagens significativas.

A pesquisa demonstrou que as professoras reconhecem, frente às mudanças, a necessidade de rever a formação buscando os novos saberes da área e as novas formas de ensinar. Constatou-se também, a importância da formação inicial e os vínculos que se estabeleceram com a instituição formadora.

Essa constatação leva a um novo questionamento: que significação teve a instituição formadora para essas professoras? Como ocorreu a formação? Como se deu a relação teoria e prática? Do que constou a dimensão pedagógica do currículo? Como a instituição faz o acompanhamento dos egressos? Essas questões podem trazer outros elementos para a discussão das práticas bem sucedidas.

O gostar de ser professora e o gostar de arte não bastam para um trabalho docente bem sucedido. É necessário associar ao saber específico – saber arte, uma sólida formação pedagógica que permita ao professor orientar as aprendizagens, lidar com a diversidade, incentivar o desenvolvimento cultural dos alunos, e desenvolver metodologias inovadoras, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2001).

Assim, pensar a formação do professor e acompanhá-lo na trajetória profissional é

tarefa que deve ser assumida pelas políticas públicas e pelos cursos de formação. A importância que é atribuída à formação pedagógica já é ressaltada na nova concepção de licenciatura, como curso com identidade própria, em que a discussão pedagógica é introduzida desde o início da formação.

Cabe às instituições formadoras, nos termos do Parecer CNE/CP 9/2001, construir projetos de formação de professores inovadores que integrem as dimensões teóricas e práticas, os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, articulados com a concepção de um sistema de formação continuada que propicie oportunidades de retorno aos professores.

Nesse sentido, o estágio constitui-se o lócus privilegiado da formação docente onde a reflexão teoria/prática possibilita a construção de novos saberes em educação. As práticas bem sucedidas e o continuar aprendendo constituem-se na chama que impulsiona a paixão de ser professor e devem ser referências na formação dos novos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. 1988.

_____. Lei nº. 9394: "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional". 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 15/98. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC, 1998.

_____. Parecer CNE/CP 09/2001 e 27/2001 Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. Resolução CNE/CP nº. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Brasília: MEC, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernandez. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000..

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



- NÓVOA, Antonio. Relação escola – sociedade: “Novas respostas para um velho problema”. In SERBINO, Raquel Volpato et al. (org) Formação de professores. São Paulo: UNESP, pp. 17/36, 1996.
- SANCHES, Cláudio Castro. Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola: recuperação da escola – pensar o pensado. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SZYMANSKY, Heloisa. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.



A EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

FERNANDES, Hylío Laganá ; ABDALLA, Fábio Camargo; GIMENES, Fabiana; LARA, Priscilla Motta Ramos (UFSCar - *Campus Sorocaba*)

“(....) cuesta mucho ser auténtica, señora, y en estas cosas no hay que ser rúcana, porque una es más auténtica cuanto más se parece a lo que ha soñado de si misma.”

Agrado, personagem do filme *Todo sobre mi Madre*, Pedro Almodóvar (Espanha, 1999)

É na autenticidade e no respeito à diversidade que este projeto desenvolveu-se e como tão bem diz Agrado “e para ser verdadeiro não devemos ser avaros, pois somos mais verdadeiros quanto mais nos aproximamos ao que sonhamos de nós mesmos”.

A dinâmica e reflexões que motivaram a elaboração deste artigo aconteceram no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar-Sorocaba, envolvendo duas alunas do segundo ano e três professores – um da área de Biologia Celular e dois da área Pedagógica. Uma das diretrizes que norteia esse curso é a formação de professores capazes de refletir sobre sua própria ação - professores pesquisadores de suas práticas - uma conduta que possibilitará a esse profissional tornar-se um verdadeiro educador, capaz de praticar uma docência consciente e crítica.

Como encaminhamentos dessa proposta, os licenciandos são colocados desde o primeiro ano em situações de ensino, na forma de intervenções em espaços escolares, após as quais são levados a refletir sobre suas ações e pesquisar modos de superar dificuldades que se apresentem no percurso; nesse processo são estimulados a desenvolver e aprimorar técnicas e material didático, como também a elaborar propostas de ação que contemplem perspectivas de ensino mais afinadas com a realidade.

Partimos do pressuposto que na formação inicial de professores deve-se considerar todos os conhecimentos que os alunos carregam de suas trajetórias pessoais de vida: não é cabível pensar que os alunos de licenciatura e futuros professores vão formar suas concepções de ensino (apenas) no curso de licenciatura. Ao chegarem à graduação esses alunos já passaram por anos de escolarização e construíram modelos e representações do trabalho docente. Como referências óbvias de influências nesse sentido podemos citar os professores marcantes na vida, as experiências escolares e familiares, os estereótipos transmitidos pela mídia – elementos que acabam por imprimir marcas essenciais na formação das concepções acerca do ensino, que se ajustam àquelas adquiridas de modo mais inconsciente: as práticas disciplinares, a hierarquia de poderes dos sistemas educacionais tradicionais, a verdade incontestável dos saberes livrescos...

um vasto currículo oculto também é incorporado, sedimentado e assimilado durante o processo de escolarização, moldando padrões de ação e de comportamento. “Quando os alunos chegam aos cursos de formação de professores, já tem anos de formação, de idéias, de crenças, de valores, de gostos e desgostos, de preferências ou preconceitos em relação a ser professor” (Marin 1996: 162). Esse conjunto de referências é o ponto de partida para o nosso trabalho de formação: é preciso, a partir dele, ocupar-se com uma reformulação crítica do olhar, pressupondo a existência dessas concepções prévias.

Conforme já exposto, no início de nosso curso os alunos são incentivados a elaborar e ministrar uma aula-intervenção, em espaço escolar. O tema dessa aula deve estar correlacionado com o conteúdo tratado em disciplinas específicas da Biologia, que o aluno esteja cursando no semestre, a fim de abrir um diálogo com os professores da área específica. A intervenção é precedida por um planejamento prévio, acompanhado pela professora de Didática, e uma aula-piloto apresentada inicialmente para a própria turma, que é registrada em vídeo e conta com a presença de dois professores da área pedagógica - momento em que é feita uma breve reflexão sobre a proposta apresentada, com eventuais sugestões de adequação. Somente após esse preparo acontece a intervenção no espaço escolar, após a qual é feita uma nova reflexão, considerando as variáveis que a situação escolar “real” fornece. Essa dinâmica funciona como um momento em que se explicitam concepções que estes futuros professores carregam sobre o processo de ensino, pautando o trabalho de formação a ser desenvolvido nos anos subseqüentes, e também opera como uma primeira aproximação à realidade escolar, antecipando o “choque de realidade” e trazendo problemas concretos que podem ser explorados nessa (re)formação inicial.

A partir de problematizações surgidas nesse processo, duas alunas formularam uma proposta de trabalho, sustentada na produção de modelos tridimensionais de células como material didático. Essa atividade motivou uma série de reflexões, envolveu o professor de Biologia Celular que se desdobrou em outras atividades que remetem a problemática do ensino da célula e o próprio processo de formação docente: é justamente esse processo, que transcendeu a proposta inicial de produção/aplicação de material didático para mergulhar em reflexões mais abrangentes, que pretendemos abordar neste trabalho. A seguir apresentaremos e discutiremos relatos feitos pelas alunas-pesquisadoras (identificadas por F e P) sobre esse percurso, salientando a crescente complexidade que foi se verificando.

F - A atividade de pesquisar sobre o ensino de Biologia Celular teve início com base na idéia originada durante a disciplina “Prática e Pesquisa do Ensino de Ciências Biológicas I”, na qual respondemos uma questão que pedia para criarmos um modelo alternativo para o ensino de Citologia para uma classe de Ensino Fundamental. Propusemos um modelo tridimensional feito com massa de modelar, gel e pote transparente.

P - A primeira oportunidade para aplicar o modelo produzido por nós foi na nossa turma do 1º ano em Ciências Biológicas. De início, os alunos gostaram da idéia de uma aula

diferente, descontraída, e no decorrer da atividade houve muitos questionamentos, tais como: “Como faço a mitocôndria? Queria mostrar as cristas mitocondriais”; “Onde colocamos o RER? Não é ao redor do núcleo?”; “Colocamos poros no envoltório nuclear?”. Concomitantemente à produção, uma revisão da matéria de Biologia Celular foi realizada. No fim da aula, muitos alunos vieram comentar do quanto gostaram da aula, e elogiaram a idéia.

F - Acredito que foi uma experiência bem tranqüila, principalmente por ter sido aplicada a nossos colegas e já sabíamos o que esperar deles. No final da atividade, recebemos elogios dos futuros professores, falando que poderia ser uma aula bem didática e aplicável para prender a atenção dos alunos.

Até esse momento as preocupações das alunas estavam focadas no processo específico de aplicação de um material didático e suas possíveis implicações nas futuras atividades docentes. Essa preocupação já denota um importante avanço na concepção de ensino, na medida que a atividade propunha uma dinâmica lúdica e incentivava uma participação ativa na construção do próprio material de aprendizagem pelo aluno (Abdalla e Gomes, 2007; Fernandes e outros, 2007). Contudo, foi o desejo de continuidade do processo, aprofundando as reflexões sobre o processo, que evidenciam sua importância na formação docente:

P - Após o desenvolvimento da questão sobre um modelo para o ensino de Biologia Celular na disciplina “Prática e Pesquisa do Ensino de Ciências Biológicas I”, eu e a F começamos a pensar em estudar essa prática mais a fundo.

F - Essas experiências iniciais levaram a todos nós, envolvidos nesse projeto, a refletir sobre o assunto e pensar em algo maior. Antes do início do terceiro semestre, pensei em ampliar tudo o que estávamos fazendo, trabalhando com os calouros para saber quais eram os vícios e dificuldades que traziam do ensino médio. Inicialmente a visão tridimensional da célula era o que mais me interessava e chamava a atenção, pois, pelo menos quando eu estava no colegial, nunca tinha pensado na célula na forma tridimensional, apenas no esquema bidimensional apresentado pelos livros didáticos.

P - No ano seguinte, pensamos em utilizar os modelos com os calouros, para que junto conosco, pudessem contribuir com a pesquisa e ao mesmo tempo compreenderem ainda mais e melhor a disciplina. Para isso, precisávamos saber qual o conhecimento trazido por eles do colegial e/ou cursinho, para então, com base nestes, construir uma nova aula, com atenção para as deficiências conceituais observadas.

F - Conversando com os professores e com a P, chegamos num acordo de trabalhar inicialmente a visão bidimensional dos calouros (tanto da turma de Bacharelado como a de

Licenciatura).

P - Aplicamos uma atividade utilizando um modelo desenvolvido anteriormente (Gomes & Abdalla, 2007), que consistia em uma placa de metal (representando a célula “vazia” ou o citossol) e várias organelas de cartolina imantadas. Os alunos, organizados em grupos, deveriam dispor as organelas livremente na placa de metal, escolhendo quais deveriam compor uma célula, bem como sua localização. Todas as células produzidas foram fotografadas e, após a confecção, um questionário foi entregue, para ser respondido de acordo com o modelo. Posteriormente, reuniões foram marcadas com cada grupo, para discussão das respostas do questionário.

Proximidade com os alunos

P - As reuniões ocorreram ao ar livre, no gramado, deixando os alunos mais à vontade, sem a “opressão” das paredes e a impessoalidade das salas de aula. Pensou-se fazer as reuniões ao ar livre em meio à vegetação também para ressaltar o aspecto diversidade e sustentabilidade, conceito-diretriz do Campus de Sorocaba. Nas reuniões sem o professor, os alunos ficaram mais desinibidos para fazer perguntas, fato observado e dito por eles a mim e à F. O receio de serem considerados “pouco estudiosos”, ou até quem sabe “incapazes” pelo professor, devido às perguntas “simples” foi uma das justificativas dadas por eles.

F - Fizemos reuniões com cada grupo separadamente, trabalhando os erros de conceito e as dificuldades dos alunos. Foi nesse momento que acredito ter adquirido grandes experiências, pois alguns grupos foram reunidos apenas comigo e com P. A recepção dos alunos foi positiva, e pudemos observar, inclusive, que os alunos ficavam mais retraídos de questionar o professor do que conosco. Acredito que eles tinham vergonha por acharem que suas dúvidas eram de pouca importância ou talvez porque nós estávamos ali como alunas, assim como eles, e o professor representava uma autoridade para eles.

P - Alguns alunos provavelmente estudaram antes das reuniões, pois sabiam além do que lhes foi perguntado e ensinado nas aulas anteriores (Medo de serem repreendidos por erros conceituais? Medo de uma avaliação surpresa? Simples aplicação nos estudos?)

No percurso surgem questionamentos sobre os conteúdos tratados na escola

F- Outro fato que me chamou muito a atenção foi a questão de todos os grupos terem feito células no esquema “livro didático”, ou seja, todas as células estavam organizadas assim como aparecem nos materiais didáticos utilizados no ensino fundamental e médio, com a presença de todas as organelas numa mesma célula.

P - Anotamos as dúvidas e as dificuldades de cada grupo. As principais observações foram:

- diferenciação celular (o que significa a célula ser pouco ou muito diferenciada?): essa foi uma questão difícil de explicar. Os alunos consideravam células muito diferenciadas como portadoras de muitas funções, já que possuem muitas organelas, e células pouco diferenciadas como tendo poucas funções, por terem poucas organelas. Ou células em divisão como muito diferenciadas. Utilizamos como exemplo a célula-tronco, para explicar como ocorre a diferenciação. A associação quantidade de organelas/quantidade de funções esteve presente em todos os grupos.

- tipo de microscopia eletrônica: muitos não lembravam dos dois tipos existentes (varredura e transmissão) e quando recordados, não sabiam em que caso utilizá-las. Essa questão ainda continua relevante, uma vez que não houve visitas ou contato com os diferentes equipamentos que envolvem estas técnicas. É difícil ao aluno abstrair todo o conceito que é aprendido na prática laboratorial.

- função da célula confeccionada: na questão “em que órgão você encontraria essa célula?”, nenhum grupo soube responder. Todos montaram células com todas as organelas possíveis, como as que aparecem nos livros didáticos. Eles saíram do colegial e/ou cursinho com a falsa impressão de que todas as células obrigatoriamente devem estar presentes. Desmistificamos esse fato, centrando na função de cada organela presente (e suas funções), e onde ela seria requisitada, tendo esses atributos. Utilizamos, para todos os grupos, as células mamárias como exemplo, já que estas produzem lactose pelo retículo endoplasmático liso (REL) e imunoglobulinas pelo retículo endoplasmático rugoso (RER).

- questão “essa célula é eucarionte unicelular?": muitos acharam, de início, que poderia ser, porém, quando pedimos que lembrassem das aulas de biologia de microrganismos, principalmente na estrutura de um protozoário, eles perceberam que para tanto, muitos outros componentes deveriam estar presentes, como: peça bucal, sistema de locomoção, vacúolo digestivo, entre outros. Explicitando, portanto, a importância da interdisciplinaridade.

- metabolismo celular: a relação alto metabolismo/muitas mitocôndrias ocorreu em todos os grupos. Só poucos alunos lembraram de analisar o estado de condensação cromatínica do núcleo. Ainda assim, não sabiam dizer, olhando somente para o núcleo, como estava a atividade celular.

- atividade celular: no estado de condensação da cromatina houve muita confusão, pois, para eles, estava difícil relacionar a cor do núcleo com o estágio de condensação. A eles, o único estado visível do material genético era na forma de cromossomos. Neste aspecto, foi muito trabalhoso conceituar estrutura do DNA na fita em forma de dupla hélice antiparalela, a cromatina no núcleo interfásico e os cromossomos no núcleo em divisão. Utilizamos como exemplo fios de lã (cromatina) dispersos (núcleo claro) e todos unidos como um novelo (núcleo escuro). Muitos consideravam que, como no período da interfase a célula não estava se dividindo, estava parada, sem atividade e, por isso, a cromatina descondensada representava baixa atividade metabólica.

É importante, portanto, enfatizar o papel da interfase não só na duplicação do DNA, mas também no acúmulo de energia para a divisão.

- corantes: a relação ácido-base dos corantes hematoxilina e eosina provocou muita confusão. Porém, como eles estavam no início do curso, talvez com a prática não haja mais problemas quanto a isso. Durante o curso, os conceitos introduzidos na disciplina de Química para Biólogos auxiliaram bastante neste parâmetro, mais uma vez, um indicativo da importância da interdisciplinaridade no ensino atual.

- morte celular: os alunos só sabiam relacionar a morte celular com quantidade de lisossomos, e quando questionados sobre quando a morte celular ocorre, alguns lembraram da morte programada.

-função dos polirribossomos quanto à localização: muitos alunos só lembravam que havia polirribossomo no RER. Quando dissemos que também haviam polirribossomos dispersos no citoplasma, poucos arriscaram uma função para eles.

Dificuldades docentes? Importância de preparar a aula... e trabalhar frustrações. É a partir de experiências práticas, também as negativas, que constituímos reflexões fundamentais para a própria prática. A intenção de atingir todos os alunos uniformemente, municionando-os com os conhecimentos necessários e pré-determinados, apontada como um objetivo durante as primeiras atividades, transforma-se a partir da constatação de que existem diferentes vozes na turma, inclusive vozes dissonantes. Evidencia-se, nesse momento, a necessidade de estar preparado para tais situações, mas também a importância de fazer um melhor planejamento das próprias aulas, para que fique mais claro e estruturado o trabalho que está sendo proposto. Isso torna-se mais visível quando a atividade é proposta para a segunda turma: a partir da experiência vivida com a turma anterior, a proposta foi explicada com mais parcimônia, ficando muito clara a atividade que seria desenvolvida e também situada num contexto mais amplo de trabalho/pesquisa pedagógico a que se destinava. É a partir de constatações assim, vividas e refletidas, que se transforma a relação desse professor com sua própria ação docente, constituindo nesse percurso seu papel de educador.

F - Após a conclusão das atividades com o modelo bidimensional, fomos trabalhar a tridimensionalidade da célula com os calouros da biologia. Na Licenciatura, a recepção foi ótima, pouquíssimos alunos não se interessaram pela atividade e até mesmo opinaram para melhorar a atividade. Já na classe dos futuros bacharéis, alguns alunos sentiram-se cobaias do nosso estudo e não viram aplicabilidade para a atividade proposta, já que eles não utilizariam nada disso no seu futuro profissional. A manifestação dos alunos que se sentiram cobaia me desanimou, pois não estava preparada para uma recepção negativa, mas logo outra aluna se manifestou positivamente quanto a atividade e me fez ver que agradar a todos seria muito difícil e que, inclusive, deveríamos estar melhor preparadas para dar as aulas.

Um fato que pude notar é que na primeira classe que aplicamos os modelos, não

nos preparamos de forma adequada, não explicando de forma clara pra que servia a atividade e como trabalharíamos com os dados coletados no nosso projeto de estudo.

P - Na sala do bacharelado, duas alunas manifestaram-se, considerando-se “cobaias” de nossa pesquisa, alegando que a atividade não contribuía em nada com a sua formação acadêmica, muito menos poderia ser aproveitada no seu futuro profissional. Após este relato, o prof^o H, que nos orientava durante a atividade, ressaltou que além de serem colaboradores de nossos estudos, criticando, dando opiniões, sugerindo mudanças, eles também estão aprendendo e conhecendo suas próprias concepções sobre o que é uma célula.

CONCLUINDO...

F- De forma geral, a aplicação das atividades estão contribuindo muito para mim, pois estou aprendendo a lidar com a recepção dos alunos, sendo esta positiva ou negativa. Além disso, tive uma visão não mais somente de aluna, mas também de futura professora, ou seja, qual é o sentimento de estar à frente de uma sala ou transmitir um conhecimento. Outro aspecto que esta sendo adicional nesse projeto é o de estar re-aprendendo citologia, revendo conceitos e alternativas para o ensino destes.

-quando relacionamos teoria com curiosidades práticas, como o processo de picnose nuclear com a formação da hemácia na medula, os alunos ficaram mais interessados na explicação. A associação da teoria com exemplificações parece, de certa forma, facilitar a compreensão e fixação desta, ativando a curiosidade.

Ao final da explicação do professor, outros alunos se manifestaram favoráveis à atividade, dizendo terem discutido entre eles sobre questões jamais pensadas, como o real formato das organelas, já que agora teriam que representá-las tridimensionalmente; sobre a disposição destas no citoplasma, bem como quais seriam confeccionadas.

Eles também citaram o quanto foi divertido produzi-las, além de nos incentivar a não desistir de empregar os modelos ao bacharelado. Esta questão foi discutida antes da aplicação dos modelos, pois aparentemente não há utilidade tão óbvia para a atividade ao bacharelado quanto para a licenciatura, porque os últimos poderão reproduzi-las em suas aulas futuras.

P - Os alunos da licenciatura disseram que a atividade também contribuiu para o trabalho em equipe, com divisão de tarefas e consenso entre os integrantes do grupo, fato importante para licenciandos. E igualmente importante para futuros pesquisadores.

P - Com o decorrer do processo, minha visão sobre o ensino de Ciências Biológicas mudou muito. Quando iniciei meus estudos na licenciatura, considerava dar aulas como algo

alternativo para mim, pois minha vontade era trabalhar em laboratórios, como pesquisadora. Porém, ao iniciar esse estudo, pude ver a educação com outros olhos. Para leigos, pode parecer algo simples, mas, por trás de um ensino de qualidade, há com certeza um grande professor. E para que o ensino desse professor alcance o nível esperado (compreensão e conhecimentos para toda a vida), é necessário que este pesquise, constantemente, pois além da Biologia em si, há muitos mistérios na mente humana imprescindíveis que o professor deve conhecer: associações de idéias, concepções alternativas, memória fotográfica, entre muitos outros. Aprender a trabalhar com esses itens é o primeiro passo para um bom ensino. São esses fatores que sempre observo, após entrar para esse grupo de pesquisa, nos meus professores. Coloco-me do outro lado, pensando em como a aula foi planejada, como os slides foram montados, qual a maneira mais didática de explicar os conteúdos, enfim, hoje posso dizer que gostaria muito de exercer essa profissão. Ao presenciar todas as reuniões e participar das confecções dos modelos, aprendi ainda mais sobre Biologia Celular. O ideal seria que todos da minha sala da licenciatura tivessem a experiência que tenho hoje, principalmente para aqueles que não desenvolveram a vontade de dar aulas.

Com o desenvolvimento do projeto as transformações sentidas pelas alunas, também me afetaram. Não falo, tão somente do processo de transformação da dinâmica de apresentar e construir o conteúdo específico da disciplina. A liberdade que o estudo proporciona ao educador, principalmente no que concerne a sua manifestação criativa e a sua individualidade, nos incentivou bastante. Com a dinâmica utilizada, pudemos escapar dos grilhões da Biologia Ortodoxa e explorar outras interfases, como a Arte, a Literatura, a Filosofia, trazendo para o âmago da disciplina o que está atrás de toda a intenção de conhecimento: a autocompreensão e a humanização, conceitos que estão implícitos nas normas e diretrizes nacionais para os cursos de Biologia, mas muitas vezes difíceis de se alcançarem. O poder da autoridade ou supressão da individualidade do aluno pela imagem autoritária do professor foi, aos poucos, desmistificado pelos alunos. O que mais surpreendeu foi o fato de que essa liberdade em quase nenhum momento foi mal interpretada ou causou algum tipo de desconforto entre a relação aluno/ensino e aluno/educador.

Creio que a concentração nos conceitos gerais da Biologia Celular ao invés da transmissão de parágrafos desconexos enciclopédicos auxiliou muito na compreensão holística do estudante, sem que este estudo se transformasse em algo penoso a ele. Também acredito que todas as atividades desenvolvidas durante o projeto os auxiliarão, tanto licenciados quanto bacharéis, num exercício de reflexão e lembrança futuras a ser um profissional mais interativo, humano e criativo. Frutos desta dinâmica já são observados na conduta dos alunos em sala de aula e em suas atividades escolares, como em seminários. A preocupação não só com o conteúdo da disciplina Biologia Celular, mas seus conceitos gerais e como estes podem ser aplicados à comunidade ou elaborados de forma criativa foram constantemente sinalizadas nas apresentações dos seminários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, F. C.; GOMES, Mirla Mayara de Castro . Desenvolvimento de material didático para uso nas aulas de Biologia Celular e Histologia. In: I Seminário de Inovações Pedagógicas da UFSCar, São Carlos, 2007.

FERNANDES, H.F.; ABDALLA, F.C.; GIMENES, F.; LARA, P.R. - “Interdisciplinaridade na Formação de Professores de Biologia: um estudo sobre a Modelos Tridimensionais de Células” – anais do II

SENIEE – Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas, Francisco Beltrão: 2007

MARIN, A.J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área in: REALI, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. (org) – Formação de professores: tendências atuais – São Carlos, ed. UFSCar: 1996.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS CRECHES CONVENIADAS: UMA NOVA PRÁTICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE BAURU

SETTE, Katya De Fátima Fernandes Michelão (Secretaria Municipal Da Educação De Bauru);
SILVA, Leilany Fernandes Rodrigues Arruda Da (Iesb - Instituto De Ensino Superior De Bauru)

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação das crianças e definir as características intrínsecas a esse processo, não é algo que possa se dar desconsiderando as questões culturais, históricas, sociais, políticas e econômicas do contexto em que se está.

Assim, pensar as políticas públicas para as creches na sociedade atual, representa considerar os valores que perpassam essa sociedade: que visão se tem de infância? Do papel das instituições educativas? Do papel dos seus profissionais? Das novas demandas sociais impostas às famílias? Qual o valor do educar e do cuidar? Há crise nessa relação?...

Compreender então o papel das creches na sociedade atual e pensar políticas para a formação continuada dos profissionais que historicamente têm atuado nessas instituições, significa considerar as mudanças de paradigmas apresentadas e caminhos que considerem a complexidade da passagem, articulando esses fatores anteriormente descritos com a história da assistência, do discurso pedagógico e a das mentalidades (KUHLMANN JR., 1998).

Desta forma, objetivou-se analisar as crises e tensões próprias à construção da identidade das creches como instituição educativa, relatando o processo vivido pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Bauru, na construção dessa identidade com as creches nomeadas conveniadas. Essas creches atuam com verba pública, porém são consideradas filantrópicas pois são mantidas por diretorias da sociedade civil, que sem fins lucrativos, gerenciam a verba pública para atender uma demanda que segundo a Constituição Federal, é dever do Estado.

2 A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988, caracterizou a Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a Educação. O artigo 208, item IV apresenta: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988), instituindo também que esse atendimento deverá ser realizado pelos municípios. Diante de tal lei, as creches pertencentes aos municípios deveriam ter imediatamente passado para a Educação, saindo da Assistência Social, a qual elas

pertenceram durante longos anos, visto que tinham por principal objetivo garantir os cuidados às crianças de zero a seis anos, da população de baixa renda, enquanto suas mães trabalhavam.

Desta forma, as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) passam a compor a Educação Básica, juntamente com os Ensinos Fundamental e Médio. Em caráter complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, na Seção II, Da Educação Infantil, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade (BRASIL, 1996). Sem dúvida, situar a Educação Infantil na Educação Básica, trouxe um grande avanço.

Assim, Cerisara (2002, p. 2) assevera:

Na passagem das creches para as secretarias de educação dos municípios está articulada a compreensão de que as instituições de educação infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos. A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social de educar e cuidar, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas).

Dado o primeiro passo legal em direção ao reconhecimento de paradigmas educativos no atendimento das crianças, principalmente nas creches, nasce um novo desafio, o problema da falta de financiamento que a lei não previa e claro, sem recursos financeiros garantidos por lei, ficou muito difícil para os municípios se adequarem para atender à grande demanda com a necessária qualidade e com o caráter educativo que a partir de então assumiu.

2.1 DO FINANCIAMENTO

Com a Lei 4.924, de 24 de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a União criou um sistema de redistribuição de recursos, a idéia constituiu-se na “[...] criação de um Fundo de natureza contábil, no âmbito de cada Estado, cuja distribuição de recursos fosse automática, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental[...]” (SEMEGHINI, 2001, p. 4). Assim, pôde-se, ainda que com severas críticas de seus opositores, redistribuir e se garantir políticas pouco mais eficientes controle social dos gastos, maior transparência e autonomia.

As críticas direcionadas ao FUNDEF questionavam desde seu caráter neo-liberal; definição do custo aluno-ano, política que “[...] acabou nivelando o custo aluno ano por baixo[...]” (CNTE, 2004, p. 2); redução de ofertas de vagas e redução de custo aluno-ano na Educação

Infantil, Ensino Médio e EJA; (DAVIES, 1999, 2000; MONLEVADE & FERREIRA, 1998; PINTO, 1999; RODRIGUES, 2001).

Essa lei, como não previa a Educação Infantil, fez com que os municípios criassem possibilidades e parcerias com o setor privado-comunitário para a demanda no atendimento das crianças de zero a seis anos, porém estas medidas foram insuficientes e somente um sólido investimento público poderia viabilizar um ensino de qualidade.

Muitas lutas e mobilizações da sociedade civil, educadores e pesquisadores da área, além de organizações como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEB) mobilizaram-se para a aprovação do Fundo para a Educação Básica (FUNDEB), nova política pública de financiamento da educação, aprovada em dezembro de 2006 e vigorando a partir de janeiro deste ano, pela Ementa Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006. O FUNDEB substituiu o extinto FUNDEF, incluindo recursos para as crianças de zero a seis anos. Os recursos totais só virão de 2010 para frente. Com a inclusão da Educação Infantil nesse repasse de verbas, a ausência de previsão orçamentária na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE), é agora corrigida, possibilitando intervenções pontuais e eficazes nesse nível de ensino.

3 O PERCURSO DAS CRECHES: da assistência à educação

Um avanço da LDB e no PNE é a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, transformando-as, nos municípios, das Secretarias da Assistência para as Secretarias da Educação. O ideal é possibilitar que as Instituições de Educação Infantil avancem na busca de um trabalho com caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades da criança de zero a seis anos. Mas na prática, sem recursos, sem fonte de financiadoras, os municípios como Bauru, que já possuía uma Rede de Ensino com 60 Unidades de Educação Infantil, ficou com os gastos e com poucos recursos.

A população tem sofrido com a falta de vagas e de infra-estrutura nas Unidades Escolares de Educação Infantil e o Município precisou ser criativo na busca de soluções junto à sociedade civil, co-responsabilizada na Lei pelo atendimento desta faixa etária. Uma das saídas pensadas por alguns municípios é dar preferência, na matrícula, para as mães que trabalham. A creche é direito da criança e não da mãe trabalhadora. Não atender a todas as crianças é discriminatório e ilegal, mas não permitir que a mãe mantenha seu direito ao emprego faz aumentar os bolsões de pobreza e miséria. O descaso das autoridades e do Estado com a Educação Infantil pode provocar danos irreparáveis à vida de milhares de brasileiros. Com a inclusão da Educação Infantil no FUNDEB, os municípios passam a ter melhores condições para realizar as transformações e os investimentos tão necessários a esse nível de ensino.

4 HISTÓRICO DAS CRECHES DE BAURU: da Secretaria do Bem Estar Social, à Secretaria da Educação

Bauru tem uma estrutura de creches dividida da seguinte forma: 9 (nove) unidades

municipais e 26 conveniadas, que até então atendiam aos parâmetros da Secretaria do Bem Estar Social (SEBES), atendendo ao todo aproximadamente 3900 (três mil e novecentas) crianças no município.

As creches conveniadas recebem esse nome porque são instituições filantrópicas que recebiam repasse de verbas do Fundo Municipal da Assistência Social (FMAS) e do Governo Federal, e cumpriam com as exigências legais de acordo com as conferências da Assistência Social realizadas anualmente.

Em Bauru, a vinda das creches municipais para a Educação aconteceu no ano de 2000, tardiamente, considerando-se que essa mudança foi proposta pela LDB em 1996. Porém, apenas no ano de 2005 efetivamente as creches conveniadas, saíram da Assistência Social, inclusive com seu financiamento, passando à Secretaria da Educação, com todos os problemas oriundas de um histórico de creche que “cuidava de crianças”, descaracterizada de seu papel educativo.

Não é preciso dizer que, do ponto de vista da assistência, finalmente as creches estariam em seu devido lugar (segundo LDB), inclusive com verba suficiente para um atendimento de qualidade. Não foi bem assim. As condições físicas e humanas destes locais estavam bastante deficitárias, como também a questão da documentação referente a seu funcionamento. O departamento de Educação Infantil procurou então conhecer a realidade dessas creches e arregaçar as mangas para planejar ações, que no decorrer do ano, engajaram todas na dinâmica da Secretaria da Educação.

5 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS CRECHES CONVENIADAS DO MUNICÍPIO DE BAURU

As creches conveniadas, oriundas da SEBES são mantidas por entidades filantrópicas, que em meados dos anos 60, tomaram para si a responsabilidade de “cuidar” das crianças da classe popular enquanto suas mães trabalhavam. Historicamente, essas entidades eram compostas por uma Diretoria basicamente feminina, que tinha por ideário praticar caridade e desenvolver um trabalho social voltado à comunidade carente.

No percurso da história e após a LDB, essas creches deveriam ter saído da assistência, a qual pertenciam, e passado para a Educação, cumprindo a exigência legal de serem reconhecidas como primeira etapa da Educação Básica, caracterizando-se como um equipamento educacional que cuida e educa. Sabe-se que, com o passar do tempo, as transformações socio-culturais e a pressão da sociedade, aos poucos cada município foi retirando essas Creches da Assistência e trazendo para a Secretaria da Educação, embora de formas diferentes e com práticas muitas vezes “distorcidas”, sem conseguir a mudança de concepção dessas Instituições.

As creches conveniadas são administradas por uma Diretoria, que geralmente é composta por membros da Sociedade Civil ou de Instituições religiosas e que definem as regras

através do Estatuto elaborado e aprovado através de Assembléias; e que nem sempre estão em consonância com a Constituição Federal ou mesmo com a LDB.

Dentro de sua especificidade, a creche conveniada, necessita elaborar trimestralmente uma prestação de contas que passa pela concordância da Secretaria da Educação e da Secretaria de Finanças do Município, devendo seguir padrões e normas elaboradas pelo Tribunal de Contas da União.

Pela característica de sua formação primeira, essas creches geralmente foram coordenadas por Assistentes Sociais, ou mesmo pessoas leigas que se dispunham a cuidar da creche por salários baixos e se sujeitando aos “ditames” da diretoria. O que vemos hoje, é que existem poucas Pedagogas na coordenação nas creches conveniadas de Bauru, o que seria necessário para um processo de mudança de paradigma no trabalho realizado por essas instituições. Também pela história de “guarda de crianças”, são pouquíssimas as creches que mantêm no seu quadro de funcionários professores ou agentes pedagógicos, capazes de manter um atendimento de qualidade.

A população por sua vez, olhava para a creche como um lugar para deixar suas crianças, retirando de sua responsabilidade a co-participação no processo de formação das mesmas. E é essa mesma sociedade que hoje pede a participação da creche no processo educativo de seus filhos.

Diante desse quadro, no começo do ano de 2005, o Departamento de Educação Infantil da Secretaria da Educação iniciou um trabalho de formação continuada que já vinha acontecendo com as Unidades públicas de Educação Infantil. A partir daí, foram elaboradas e planejadas algumas ações que passamos a relatar a seguir.

6 A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS COORDENADORAS DAS CRECHES CONVENIADAS: a viagem apenas começou

Iniciar esse trabalho com as creches conveniadas representou uma grande vitória, visto que respondem por 60% das famílias atendidas por creches no município de Bauru. O grupo constituiu-se de 26 educadoras coordenadoras de creche, a maioria assistentes sociais ou leigas, coordenadas pela Diretora de Divisão de Educação Infantil da Secretaria da Educação.

O primeiro momento em que estabelecemos contato com as coordenadoras e mostramos a necessidade de se realizar reuniões mensais que viabilizassem a construção da mudança de modelos, o que pudemos sentir claramente foi à resistência, porque, segundo elas, seria muito difícil sair das creches uma vez por mês, além disso, em suas falas demonstravam não enxergar a necessidade dos encontros e demonstravam ainda uma submissão não reflexiva às práticas adotadas pelas diretorias.

Essa crise inicial fez-nos lembrar uma analogia usada por Rubem Alves:

Podemos comparar a situação dos educadores à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência (1981, p. 86).

Naquele momento inicial, não víamos nas falas e posturas das coordenadoras, todas as características levantadas por Vasconcellos (2003), como necessárias para se constituir um educador transformador: conhecimento; desejo; sentido (consciência da falta).

Quando se parte da idéia do professor como sujeito de transformação, nota-se que uma das primeiras transformações necessárias é ele acreditar na possibilidade da mudança (VASCONCELLOS, 2003, p. 76). Desta forma, constatamos que teríamos que pensar detidamente estratégias que possibilitassem a conquista do vínculo; vínculo esse que passasse pelas questões afetivas, mas que transitasse necessariamente pela partilha de um sonho comum com aquelas coordenadoras, teríamos que pensar em estratégias metodológicas para a condução dos nossos encontros, que possibilitassem que aquelas educadoras vivessem uma mudança não retórica, ou como um salto radical que desapropria o outro de sua segurança e prática e coloca o outro na condição de não sujeito, mas uma transformação possível que mobiliza desejos e concepções (SILVA, 2003).

6.1 A escolha da metodologia

Enquanto educadoras, as estratégias metodológicas que nos pareceram mais eficientes diante das características do grupo, dos conteúdos, e de nossa concepção de educação, foram as aprendidas enquanto alunas de Juliana Davini e Madalena Freire no Espaço Pedagógico. Estratégias como avaliação, pauta, ponto de observação, síntese... e que passamos a analisar a seguir o ganho que nos possibilitou cada uma delas:

O uso da avaliação, que nessa concepção de educação representa olhar o outro em seu processo afetivo, cognitivo, social (DAVINI, 1997), nos gerou cumplicidade porque permitiu que as coordenadoras se vissem notadas, puderam perceber que os encontros eram planejados a partir e com elas e não simplesmente a partir de um ideal pré-estabelecido.

Usar a pauta para organizar nossos encontros possibilitou o exercício da organização e partilha do encontro com as coordenadoras, tornando-as também sujeito do processo, porém, representou a possibilidade de oferta de um modelo de prática a ser adotado em suas práticas enquanto educadoras que são em seus grupos.

O uso das epígrafes reflexivas – pequenos excertos retirados de textos, representaram uma ferramenta poderosa de reflexão teórica e ilustrativa da prática pedagógica.

Adotar o ponto de observação (P.O.), como estratégia de avaliação gerou a oportunidade de avaliação de cada encontro pensando: a validade dos conteúdos trabalhados para aquele grupo; a posição pessoal de cada educando dos pontos de vista afetivo, cognitivo e

social; a visão que as coordenadoras construíam a cerca dos encontros e do papel da coordenação nessa condução.

Ao combinarmos a realização da oferta de lanches pedagógicos, em que cada dia uma representante oferece um lanche que representa não só o alimento físico, mas a possibilidade de partilha, de reflexão e de entrega, estreitamos os vínculos entre as representantes da Secretaria da Educação e o grupo e também estabelecemos um vínculo entre as coordenadoras.

Combinou-se que dos encontros nasceriam sínteses, que seriam textos individuais, reflexivos, que considerassem o conteúdo trabalhado naquele encontro, a ponte com a realidade vivida por cada coordenadora e as crises pessoais e profissionais que emergiam daquele momento de aprendizagem. Essas sínteses forma instrumentos fundamentais nas conquistas que obtivemos, pois possibilitaram que as coordenadoras, que muitas vezes já abandonaram a escrita como ferramenta de reflexão e registro, se apropriassem dessa nova ferramenta na construção de seus processos.

Assim, não só dissemos sobre a importância das coordenadoras sobre a adoção de uma prática reflexiva e repleta de ferramentas distantes, mas possibilitamos a construção de modelos que poderão ser transpostos para a prática delas não como receitas, mas como instrumentos a serem reinventados, adaptados e reconstruídos na busca da organização de uma prática democrática para a coordenação pedagógica das creches.

6.2 Conquista de espaço: a construção do papel do coordenador de creche

Como a concepção do papel da coordenação, está diretamente ligada à visão que essas educadoras têm da creche e de seu papel social, iniciamos provocando uma reflexão sobre esses papéis na sociedade. Eles são estáticos ou mutáveis? São construídos? Por quem? Podem ser transformados? Como?

Pudemos verificar que a concepção que traziam consigo naquele momento estava ligada a uma concepção assistencialista do papel da creche e executora de tarefas burocráticas por parte da coordenação. Pela não apropriação do caráter educativo da creche ao longo da história, muitas das coordenadoras também não se vêem como educadoras, mas como profissionais que administram a tutela e a guarda de crianças.

Promover a compreensão do papel educativo do coordenador, como alguém que tem nos professores, funcionários e comunidade seus educandos foi um grande desafio empreendido, desafio esse que consumiu nossos maiores esforços.

Buscamos ainda enfatizar aos coordenadores, que enquanto educadores eles precisam entender-se como sujeitos com poder de intervenção, assim, precisam avaliar, planejar e intervir de forma intencional, na prática de seus educandos (SAVIANI, 1991).

6.3 As pedras no caminho: a partilha e a cumplicidade

Sentimos que seria o momento de por meio da “dinâmica das pedras no caminho”, quebrar parte da resistência ainda demonstrada. Sentíamos nesse momento, que as coordenadoras ainda mostravam resistência em descortinar as crises que viviam, como se as crises fossem exclusividade apenas delas, ou fossem coisas negativas que deveriam ser escondidas

Assim, provocamos uma mudança nesse quadro por meio da dinâmica. Cada coordenadora escreveu, em uma folha de papel, um problema que via na sua creche, amassou e jogou como pedra no chão para discussão, e claro, utilizamos a poesia de Carlos Drummond de Andrade.

No meio do caminho

No meio o caminho tinha uma pedra,
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
No meio o caminho tinha uma pedra

Nunca esqueceria desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas
nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
No meio o caminho tinha uma pedra

Os papéis traziam crises como: o relacionamento com a Diretoria; a desqualificação dos profissionais que atuam com as crianças; as dificuldades em se educar as crianças de “hoje em dia”; a não compreensão desse “novo” papel da creche; o desconforto com a mudança da documentação; o número cada vez mais crescente de famílias que procuram vagas nas creches e a impossibilidade de se atender a essa demanda reprimida, entre outros.

Propusemos então, que cada uma pegasse uma das pedras do chão e compartilhasse com as demais o problema aí exposto, abrindo para a busca de soluções que poderiam ser, inclusive coletivas e repartidas por elas. Procuramos a partir daí, discutir a questão da infância, sua concepção e um pouco de seu histórico, para que entendêssemos afinal, que espaço educacional era esse? Que criança queríamos formar? Que soluções podemos dar à má formação dos profissionais envolvidos na ação educativa das creches? Por que pensar o Educar e o Cuidar de forma inesperada?...

Os encontros seguiram-se com práticas parecidas, assim, pudemos refletir sobre a realidade, intervir e teorizar a medida em que os problemas apareciam.

No primeiro semestre tivemos então 5 (cinco) encontros que possibilitaram o início da construção de uma concepção mais positiva sobre o caráter educativo das creches. Tivemos a conquista de uma visão positiva do papel da coordenadora como educadora, construímos vínculos afetivos e institucionais legítimos, não apenas estabelecidos por força de leis e pudemos proporcionar às coordenadoras a conquista de um espaço de troca bastante significativo.

6.4 As crises de regularizar-se como instituição educativa

No final do ano, o vínculo estava estabelecido, e partimos para crescer enquanto creches que se enquadram nos parâmetros da Educação. Longos caminhos terão que ser trilhados para a formação desses profissionais. O que sabemos para o futuro e que ficou bem definido por nós, foi a certeza de que o espaço conquistado pela Secretaria da Educação, relativo à formação continuada das coordenadoras de creches tornou-se algo permanente.

Assim, o ano de 2007 começa com a conquista de encontros semanais das coordenadoras das creches conveniadas e municipais, para, com o apoio de uma profissional experiente conquistarem referenciais teórico-metodológicos para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), das creches.

Iniciaram assim reflexões necessárias à concepção do PPP: Que cliente atendemos? Que currículo se adapta às nossas crianças? Que faremos para a conquista dos pais? Quais os resultados que já apareceram em nossa prática? Qual será o foco para nossos próximos encontros? Como viabilizar a construção de um documento coletivo, que represente um Projeto Político Pedagógico de fato, e não só de papel?

Esse trabalho ocorreu durante o primeiro semestre de 2007, muitas foram as crises envoltas na condução desse trabalho, uma vez que grande parte das coordenadoras viam o documento como uma exigência legal inviável de ser cumprida em sua essência. Assim, cada coordenadora, em momentos paralelos aos encontros, iniciou a construção do PPP de sua creche com sua comunidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que há uma crise de sentido na percepção das mudanças por aqueles que, devendo ser sujeitos de mudanças, são tratados como executores. Assim, nossa maior preocupação, como dirigentes, é não ter a ilusão de que as mudanças se darão por decretos ou pacotes, o que geraria invariavelmente uma passividade por parte de quem executa, levando a uma não responsabilização do processo.

Buscamos também nesse processo quebrar a idéia de modismo, ou de que agora, quem não for de “tal concepção” de educação está por fora. Buscamos construir um modelo democrático de educação, que respeita as características individuais, culturais e sociais de cada realidade.

Percebemos que, por mais que busquemos mudanças, essa cisão ente as concepções que se trazem e as concepções “transformadoras” justifica-se porque a prática educativa, e das instituições, não só em suas identidades profissionais, mas como sujeito e instituições histórico-sociais, vão sendo mediadas pelas perspectivas (JANESICK, apud ZABALZA, 1994) que foram construídas ao longo da vida, e essas perspectivas – estrutura cognitiva e experiencial – também vão sofrendo impacto e influência desse meio, numa relação dialética.

Assim, fica para nós a idéia de que a mudança passa pela conquista da condição de sujeito pelo educador, assumindo as contrariedades da realidade objetiva, rejeitando os modismos e os ideais, e convencendo-se de que a mudança passa pelo desejo, pelo conhecimento e pela mobilização.

“Ocorre que então, obviamente, não haverá mais necessidade de agente de transformação, dado que a realidade já foi transformada... O desafio é saber como mudar não nas condições ideais, mas nas condições concretas que estão dadas” (VASCONCELLOS, 2003, p. 76).

8 REFERÊNCIAS

ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. promulgada em 5 de outubro 1988. 25. ed. São Paulo. Saraiva, 2000.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

_____. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Câmara dos Deputados. LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Secretaria Especial de Informação e Publicações, 1996.

CNT. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério. 2ª Plenária Intercongressual da CNTE. Valparaíso, 4 e 5 set. 2004.

DAVINI, J. O professor e seus instrumentos metodológicos. In: FREIRE, M. (et all.) Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

DAVIS, N. O Fundef e o orçamento da educação: Desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Fundef: Um breve balanço não oficial. Contexto & Educação, ano XV, nº 57, Ijuí RGS, 2000, p. 121-126.

KUHLMANN JR., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MONLEVADE, J.; FERREIRA E. O Fundef e seus pecados capitais. Ceilândia (DF): Idéa Editora,



1998.

PINTO, J. M. de R. Um fundinho chamado “Fundão”. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). Financiamento da educação básica. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999, p. 85-98 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 69).

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. Cad. CEDES. Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Julho 2007.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.
SEMEGHINI, U. C. FUNDEF: UMA REVOLUÇÃO SILENCIOSA. Brasília: MEC, SEF, [2001]. 23 f. BBE. Governo FHC. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/revolucao.pdf>>. Acesso em: 12 julho 2007.

SILVA, L. F. R. A. Concepções norteadoras da prática pedagógica de professoras da educação infantil e uso pedagógico da culinária: possíveis relações. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós – Graduação em Educação – UFSCar; Área de concentração: Metodologia de ensino; Orientadora: Prof^a Dr^a Emilia Freitas de Lima; Ano de defesa: 2003.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Manifesto por uma educação sem exclusão. Brasília, 18 fev. 2000 (Digitado).

VASCONCELLOS, C. dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ZABALZA, A. Diários de aula. Porto: Porto Editora, 1994.

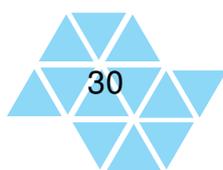
A USO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO RECURSO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES

NÉIA, Silvely Nogueira de Almeida Salomão ; OLIVEIRA, Cristiane Néspoli de (FCT/UNESP)

1. INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo têm como principal programa de capacitação docente criado em 2003 e tem como objetivo estabelecer a formação contínua dos professores. Dentro deste projeto são desenvolvidos projetos como bolsa de pós-graduação dando aos professores a oportunidade cursar pós-graduação “stricto sensu”, mestrado e doutorado; o projeto Rede do Saber que é formada por 100 Ambientes de Aprendizagem, instalados em todas as Diretorias de Ensino, sendo, cada um dos ambientes, composto por Sala de Videoconferência, Sala de Informática e Sala de Estudos, o projeto capacita professores da rede por meio das novas tecnologias; o projeto Letra e Vida que aborda, especificamente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, destinado aos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; ; assim como ações de consolidação na formação continuada, que a partir de um projeto básico elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP - da Secretaria de Estado da Educação que contratam Instituições de Ensino Superior para ministrarem cursos destinados a professores das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio; o projeto Bônus do Quadro Magistério e o Bônus de Merecimento, criado para incentivar e beneficiar os profissionais que demonstram comprometimento com o ensino público; e a partir de 2004, o Projeto Teia do Saber, que consiste da contratação de Instituições de Ensino Superior para que professores da Rede Pública Estadual retornam ao ambiente universitário, interligando-se aos novos conhecimentos e às novas técnicas de ensino, e capacitados por mestres e doutores renomados, com objetivo de aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais; manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras e tornar os professores aptos a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula (CENP, 2007). Neste texto é relatada a experiência vivida no Projeto Teia do Saber na região de Presidente Prudente com o uso de projetos de intervenção como recursos metodológicos para cursos de formação continuada para professores.

A seção seguinte apresenta uma discussão sobre o uso do projeto como recurso de aprendizagem e seu papel de intervenção nas escolas. Nas seções 3 e 4, serão apresentadas a experiência da aplicação deste recurso e uma análise dos resultados, respectivamente, para os cursos de formação continuada do Projeto Teia do Saber de professores do Ensino Fundamental



– ciclo II e Ensino Médio vinculados na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e Santo Anastácio nos anos de 2005 e 2006.

2. O USO DE PROJETOS COMO RECURSO METODOLÓGICO

O uso de projetos como recurso metodológico nas escolas tem sido muito discutido nos últimos anos (veja Veiga(1996), Rios (1992), Almeida (2002), Almeida (2003), Camargo e Lacerda (2007)). O projeto oferece muitas possibilidades de aprendizagem, articulando saberes de diferentes áreas e parte de conhecimentos já adquiridos pelos alunos para que se construam novos conhecimentos. E apesar de existir uma organização, a aprendizagem pode surgir de forma inesperada, pois depende daqueles que o realizam e onde ela é realizada.

O projeto favorece a organização do trabalho em dois níveis: no da organização da escola e no da organização da sala de aula (Veiga (1996)), e ainda atingir também as pessoas (aluno, professor, comunidade, etc.) que ele envolve de forma que as relações sociais se estabelecem e se consolidam.

Intervir significa mudar uma realidade e a intervenção do professor na aprendizagem tem como objetivo proporcionar ao aluno meios para que ele chegue a obtenção do conhecimento. Assim o nome “projeto de intervenção” vem no sentido de proporcionar uma mudança de realidade escolar, trabalhando o educando como um ser humano no sentido de oferecer conhecimentos matemáticos, sociais e humanos para que ele possa exercer sua função como cidadão. A seguir será apresentado a metodologia de trabalho utilizada.

3. O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Para desenvolver o projeto de intervenção, foi realizado um encontro onde foi possível fazer uma reflexão sobre as etapas da aprendizagem; a formalização e sistematização dos procedimentos; resultados obtidos e forma de avaliação, buscando ressaltar a importância da elaboração de projetos educativos como recurso para divulgar, discutir e reavaliar a ação educativa nas escolas para que os professores pudessem elaborar seus próprios projetos de intervenção.

Os temas foram escolhidos pelos próprios educadores e/ou seus grupo de trabalho, que variaram de 2 a 6 professores por grupo, de forma que cada um pode atender as necessidades e características de suas realidades, ou seja, seria possível atender as demandas e dar autonomia para que cada educador pudesse desenvolver suas potencialidades, atender as demandas de sua escola de origem e integrar os conhecimentos obtidos no curso de formação para educadores com o seu universo de trabalhos.

E, ao final do curso, os professores apresentaram oralmente suas experiências com o projeto de intervenção e o resultado foi positivo. Pelo relato dos professores pudemos perceber que, através dos projetos e atividades desenvolvidas em sala de aula, os alunos desses professores passaram a se interessar mais pelas aulas, houve inclusive melhorias em relação à

questão disciplinar, na relação aluno-professor. Foi possível perceber ainda, que houve um avanço no que se refere à utilização de uma situação-problema para trabalhar conteúdos de Geometria e Matemática Financeira.

Houve uma mudança na postura do professor em relação à busca de novos conhecimentos. Os próprios professores demonstram o desejo de permanecer num processo constante de reflexão sobre suas posturas como professores, e no que se refere ao aprofundamento dos conceitos matemáticos e interdisciplinares.

Ainda existem as dificuldades com relação ao novo, no entanto o professor que participa de um curso de formação continuada, como o Teia do Saber, já demonstra uma postura positiva com relação a sua formação, no sentido de se envolverem nas ações e/ou projetos propostos.

Cabe aqui observar que o projeto de intervenção foi proposto para cinco cursos de formação continuada para professores de matemática, Ensino Fundamental, Ciclo II e Ensino Médio distribuídos nas Diretorias de Ensino de Santo Anastácio (um curso) e de Presidente Prudente (quatro cursos) em 2005 e 2006. Existe diversidade de realidades em cada escola e as atividades desenvolvidas em cada projeto ocorrem de forma individual e enfrenta-se esta dificuldade respeitando o ritmo de cada um e os conhecimentos prévios de cada professor.

Pudemos observar através de questionários de avaliação e dos relatos dos professores durante as apresentações dos projetos que a classe social não é um fator de impedimento para a aprendizagem dos alunos, desmistificando assim um argumento, muitas vezes, utilizado por professores para justificar o fracasso da aprendizagem escolar.

Novas e diferentes concepções e práticas pedagógicas foram reveladas no desenvolvimento dos projetos, sendo que para se chegar a um nível satisfatório de aproveitamento, há um caminho longo a se percorrer quando considerarmos o histórico da educação no Brasil, pois partimos das formas tradicionais e autoritárias para uma mais democrática, onde nós educadores estamos aprendendo a aprender ensinar, num processo contínuo de formação. Este trabalho apresentou uma tentativa de introduzir a prática pedagógica do projeto em cursos de formação continuada para professores de matemática, mais especificamente para professores de matemática e o que pode-se concluir é que quando permite-se ao educador adequar o ensino à sua realidade, a aprendizagem se torna é interessante, prazerosa e tem sentido para o aluno, ele se envolve, supera limites e aprende, e todos passamos a sermos aprendizes neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. E. B. – Projeto: uma nova cultura de aprendizagem – PUC/SP, Julho, 1999 in: <http://www.proinfo.gov.br/didatica/testosie/txprojeto.shtm> em agosto, 2007.

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – Teia do Saber: Projeto de Formação Continuada – o Projeto – In: <http://cenp.edunet.sp.gov.br> em agosto, 2007.



ALMEIDA, M. E. B. – Educação, projetos, tecnologia e conhecimento.. São Paulo: PROEM, 2002. v. 1. 63 p.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de . Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, MEC, 2003 (Artigo).

CAMARGO, F.B. e LACERDA, R. P. – A intervenção do professor nos projetos de aprendizagem: o quê? Para quê e como perguntar? In: <http://www.escola2000.org.br>, em agosto, 2007.

VEIGA, I. (org) Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.

RIOS, T. A. Significados e pressupostos do projeto pedagógico. Idéias: O diretor como articulador do projeto da escola. N.15, São Paulo: FDE, 1992, p. 73-77.

AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE MENTORIA DA UFSCAR PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INICIANTE

MIGLIORANÇA, Fernanda; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli;
REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (UFSCar)

A formação de professores é um tema que vem sendo largamente estudado e discutido nos meios acadêmicos nos últimos anos e tem sido objeto de algumas políticas públicas educacionais.

As vertentes sobre as quais esses estudos incidem são variadas. No presente texto adota-se a idéia de que a formação de professores é um processo contínuo, que se constrói ao longo do tempo, numa tensão entre as experiências de vida como aluno, como pessoa, como professor e as teorias apreendidas nos cursos de formação inicial ou continuada. Essa formação tem início formal nos cursos de formação básica e continuam durante toda a carreira, envolvendo a atuação efetiva em um contexto: as reflexões sob a prática, as discussões com os pares, os estudos, as pesquisas, entre outras inúmeras fontes de aprendizagem da docência. Nesse percurso, os professores buscam a permanente construção de novos conhecimentos, o desenvolvimento de novas práticas em sala de aula e, principalmente, o atendimento das necessidades educativas dos seus alunos.

É, enfim, uma aprendizagem complexa e contínua, muitas vezes não percebida claramente pelos próprios professores.

Garcia (1999) adota, para nomear esse processo, o conceito de desenvolvimento profissional de professores, entendido como um contínuo de aprendizagem que abrange o período que antecede a formação básica e continua pela vida afora, durante a profissão e nos diferentes contextos de atuação. Esse desenvolvimento ocorre numa encruzilhada de caminhos, como uma espécie de cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.

O conceito desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p. 137).

Sendo assim, os estudos acerca do desenvolvimento profissional de professores devem levar em consideração os múltiplos aspectos que os envolve: pares, alunos, escola, currículo, novos espaços de formação, entre outros. O interessante, nessa perspectiva é perceber, acompanhar e interferir positivamente em a dinâmica da prática, procurando constantemente

aprimorá-la dado que os alunos são sempre “novos” alunos. Para tanto, o professor precisa ir à procura de alternativas para transformar as diversas situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula em situações de aprendizagem, o que envolve, entre outras coisas, apropriar-se de novos conhecimentos, de diferente natureza: procedimentais, conceituais, atitudinais (Zabala, 1998), aprender a refletir criticamente sobre a própria prática, avaliando-a e aprimorando-a (SCHÖN, 1992).

Na atualidade, são diversos os contextos em que um professor pode formar-se, investindo no próprio desenvolvimento profissional. O contexto escolar sem sombra de dúvida, é um deles. A aprendizagem ocorre, nessa perspectiva, junto aos alunos, aos pares, equipe dirigente, pais, comunidade. Mas não é só na escola que os professores aprendem. Outros “espaços” formativos como cursos, livros, jornais, internet proporcionam esse desenvolvimento.

Nos espaços mais formais, como os cursos, por exemplo, conhecimentos, valores e crenças podem ser explicitados, discutidos, compreendidos; as bases cultural e relacional ampliadas. Dada a complexidade e dinâmica do mundo atual e a urgência/escassez do tempo livre para a formação, formar-se a distância, especialmente via internet, tem sido uma alternativa. Em sítios reservados para esse fim os professores podem trocar e aprimorar seus conhecimentos.

A educação on-line está sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio da formação docente nesse momento em que existe a necessidade de investir e auxiliar no seu desenvolvimento contínuo ao longo da carreira.

De forma diferente das inovações tecnológicas nos últimos anos, a internet rompe as barreiras geográficas e espaço e tempo, permite o compartilhamento de informações em tempo real, apóia formas de cooperação e abre as portas para o mundo por meio do computador, na casa, ou no trabalho (...). Toda essa infra-estrutura da internet permite que as pessoas discutam tópicos de interesse, comuniquem-se compartilhem informação e busquem apoio para a solução de seus problemas. Com a mediação da internet, pode-se trocar informações de forma rápida, ter acesso a especialistas, em milhares de especialistas, obter atualizações constantes sobre tópicos interessantes, disponibilizar dados pessoais ou institucionais para um enorme público... (CAMPOS, et al. 2003, p.23).

Com a ampliação do acesso por parte dos professores aos computadores e à internet nas escolas, em casa, ou em estabelecimentos especializados, a possibilidade de aquisição e divulgação do conhecimento profissional por essa via se ampliou de forma considerável e a educação a distância via internet tomou novo impulso.

Para os professores, a internet constitui um amplo campo de busca por informações, documentos, textos, artigos diversos, notícias etc.; possibilita interação virtual e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências; permite a cada pessoa integrar-se num grupo, construir redes relacionais, envolver-se numa comunidade de prática, colocando-se em contato com outros, construindo/reconstruindo a própria identidade, pessoal e profissional.

Por considerar todas essas possibilidades um grupo de pesquisadoras da UFSCar decidiu construir o Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br) e desenvolver um Programa de Mentoria (PM) para a formação em serviço de professores iniciantes com a colaboração de professores experientes.

Programas de Mentoria objetivam implementar processos de aprendizagem da docência que ocorrem na interação entre professoras iniciantes e experientes. No caso do Portal dos Professores, o Programa ocorre on-line com atendimento a professores iniciantes que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As professoras experientes, por sua vez, têm uma carreira bem sucedida no mesmo nível de ensino.

Embora Programas de Mentoria praticamente não existam no Brasil, a opção de contribuir com o desenvolvimento da formação de professores iniciantes tem justificativa.

Os professores em início de carreira passam por mudanças características: é um período de transição da fase de alunos para a de professores, deixam o curso de formação básica e iniciam uma carreira profissional.

Esse período se caracteriza pela apropriação de regulamentos, normas e condutas que permeiam a cultura escolar, bem como pela aceitação (ou não) da proposta pedagógica da escola. O novo profissional passa a estar num mundo conhecido (por tê-lo freqüentado como aluno), mas ao mesmo tempo, desconhecido (pois nele se inicia como professor). Não é improvável que entre os colegas reencontre seus antigos professores. Para Garcia (1998), a relação inicial com os pares e com outros agentes educacionais da escola não é simples: existe falta de receptividade e de apoio pessoal e institucional. Além disso, no contexto brasileiro, a esses docentes, algumas vezes, são atribuídas as salas consideradas mais difíceis em contextos igualmente problemáticos.

Os professores precisam, também, lidar com outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem que ocorrem em salas de aula: relacionamentos interpessoais (aluno-aluno, aluno-professor), os conteúdos específicos a serem desenvolvidos, a gestão da classe. Os professores iniciantes vivem, assim, momentos de angústias, dilemas e apreensões.

Para se sentir mais seguro no início da carreira muitas vezes a atuação docente se espelha na forma como os professores aprenderam quando eram alunos, o que geralmente se refere a modelos transmissivos (GARCIA, 1998). Assim, as concepções e experiências de vida como aluno se tornam mais evidentes na atuação do que o apreendido na própria formação básica.

Dadas essas características (entre outras não elencadas) do período de iniciação, os professores iniciantes necessitam de apoio para tornarem-se cada vez mais capazes e competentes na profissão que escolheram, pois estão preocupados sim com a qualidade do ensino que oferecem e são conscientes de que sua formação é inacabada.

Embora voltado mais diretamente para o atendimento on-line de necessidades específicas de professores iniciantes, o PM do Portal dos professores da UFSCar também contribui, por suas características, para a formação presencial dos professores experientes e bem sucedidos (as mentoras)¹ que assumem formar esses novos profissionais.

Cada mentora acompanha de duas a três iniciantes, num processo individualizado de ensino que visa a ajudá-las a se tornarem competentes e bem sucedidas, superando dificuldades, obstáculos, dilemas que encontram no contexto de atuação (conhecido pela voz das iniciantes) e a desenvolverem a autonomia, que permite atuar com competência em novos contextos.

A interação entre mentoras e iniciantes no PM ocorre exclusivamente via internet, sendo o processo sigiloso e de acesso restrito. Juntas, mentora e professora iniciante, em comunicações on-line, e cada uma no espaço e no tempo que tem disponível, constroem uma relação de aprendizagem significativa, visando o desenvolvimento profissional recíproco, uma vez que as mentoras aprendem, com as iniciantes, a ensinar professores a ensinar.

De modo mais específico, com o desenvolvimento do Programa de Mentoria pretende-se compreender quais são, e por meio de quais processos, ocorrem as aprendizagens profissionais de professores iniciantes quando em contato estreito com profissionais mais experientes. Associando a problemática do professor iniciante, sua necessidade de suporte educacional, a possibilidade de atendimento individualizado e em tempo adequado às necessidades dos iniciantes, o programa proposto objetiva formar mentores para atuar por meio da Internet junto a professores iniciantes (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI, 2004, p.2).

As mentoras, embora tenham sido escolhidas em função de um perfil de profissional bem sucedido e de reconhecimento de sua competência profissional entre os pares, passaram por um processo formativo para aprender a lidar com as especificidades² do Programa, o qual cabe destacar, foi elaborado por elas em conjunto com as pesquisadoras.

Para participarem do Programa as professoras iniciantes precisam ter o perfil estabelecido: lecionar para as primeiras séries do ensino fundamental e possuir menos de cinco anos de atuação nesse nível de ensino.

Em 2005, seu primeiro ano de funcionamento, o PM era formado por dez mentoras, duas coordenadoras-pesquisadoras, quatro especialistas-pesquisadoras e vinte e três professoras iniciantes.

Ao se inscreverem no Programa, as professoras iniciantes preencheram um questionário, com questões que buscavam revelar as suas características, seu local de trabalho, a sua turma de alunos e suas dificuldades enquanto professoras na sala de aula e na escola.

Martins et al (2005) relatam algumas dificuldades dessas iniciantes:

Ao especificarem suas maiores dificuldades na sala de aula, percebe-se que os maiores dilemas das professoras iniciantes dizem respeito às dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo estas, talvez, derivadas de outros problemas também citados por elas, como: o número alto de alunos por sala, a indisciplina, a frequência irregular e alunos com diferentes tipos de dificuldades e níveis de aprendizagem. Queixam-se da falta de experiência para lidar com alguns problemas referentes aos alunos, da dificuldade em planejar as aulas tendo em vista a diversidade apontada e da ausência de serviços de apoio. (p.7).

Considerando os limites desse trabalho, o foco do estudo é o processo de interação entre uma professora iniciante e sua mentora e as aprendizagens dele decorrentes, possibilitado pela participação no PM. A relevância desse estudo está na contribuição que pode dar para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional de professoras em início de carreira e, também, de professores formadores de outros professores.

METODOLOGIA

Tendo com base o contexto do Programa de Mentoria e o referencial teórico, apresentado tem-se como objetivo delinear o perfil de uma professora iniciante, conhecer e analisar as suas dificuldades e as contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar para o seu desenvolvimento profissional, em função do apoio dado por sua mentora.

Assim, os dados apresentados são: perfil da professora iniciante; as dificuldades indicadas pela professora iniciante ao responder o questionário inicial para ingresso no Programa de Mentoria; o detalhamento dessas dificuldades ao iniciar sua interação com sua Mentora; as primeiras interações mentora - professora iniciante tendo em vista amenizar ou superar essas dificuldades.

Essas informações foram coletadas na base de dados do PM e no questionário inicial da professora iniciante. Explicando melhor: a) as interações on-line entre mentoras e iniciantes são todas gravadas no Portal dos Professores e estão disponíveis para as pesquisadoras do grupo; c) responder o questionário e encaminhá-lo on-line para o PM é requisito obrigatório para a participação.

Dada a natureza da pesquisa e dos dados, trata-se do estudo de um caso que possui um caráter qualitativo.

Aprendendo a ser professor depois da formação básica

Para preservar a identidade das participantes chama-se Margarida à mentora e Carolina a professora iniciante.

Carolina se inscreveu no Programa no início de 2005. Na época tinha 25 anos e lecionava em uma 4ª série de uma escola Sesi em Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. Fez magistério no Ensino Médio, é formada em Pedagogia e tem especialização em Psicopedagogia. A professora foi aceita no Programa em abril.

No questionário inicial a professora justifica seu interesse em participar do Programa:

Acredito que a proposta do Programa de Mentoria vem de encontro com essa nova etapa da minha vida: primeiro ano lecionando no Ensino Fundamental - 4ª série. Devido a essa nova experiência, venho me deparando com grandes conflitos e dúvidas de como conseguir despertar o desejo de aprender dessas minhas crianças que, na maioria dos casos, não têm o apoio dos pais em casa e não descobriram ainda a importância e o prazer de se estudar. Sendo assim, este Programa poderá me ajudar a desvendar esses conflitos e dúvidas que vem angustiando a minha prática pedagógica. (Carolina).

Carolina apresenta, também, suas dificuldades em relação à aprendizagem dos alunos:

Atualmente estou com muita dificuldade em ajudar os alunos a se disciplinarem tanto durante as atividades, como na rotina da escola e em casa. Além da disciplina, estou encontrando dificuldades em elaborar atividades que despertem mais a atenção e o desejo das crianças em aprender, pois nunca lecionei no ensino fundamental, este é meu primeiro ano. (Carolina).

Percebe-se, nesses primeiros excertos, dificuldades em motivar os alunos para aprender, controlar a disciplina, organizar a classe, elaborar atividades diferentes das corriqueiras. Também há concepções importantes presentes: não têm apoio dos pais, os alunos não descobriram o prazer e a importância de estudar.

Constata-se, portanto, que o conhecimento aprendido nos cursos de formação inicial realmente não permite que problemas concretos que a professora vivencia sejam solucionados, pois esses se referem à transposição dos conhecimentos chamados por Garcia (1999) “universitários”, para a sala de aula.

A primeira interação de Margarida com Carolina foi no sentido de dar-lhe “boas-vindas” e incentivá-la a completar suas colocações.

Tive a oportunidade de ler a sua ficha de inscrição, onde observei o quanto você gosta da sua profissão e o desejo que tem em superar suas dificuldades. Também pude perceber, que atualmente, as maiores dificuldades que você enfrenta em sala de aula, são relacionadas à disciplina e motivação dos alunos. Gostaria que você me contasse um pouco mais sobre você e suas dificuldades. (Margarida, 16/05/2005).

Carolina responde, descrevendo sua prática:

Quando assumi a turma, a professora substituta tinha elaborado com eles um semáforo que, em cada dia, um aluno seria responsável. Quando colocassem o sinal vermelho era porque estava muita conversa e a turma ficaria sem recreio. Como sempre gostei de conversar e chegar a acordos com meus alunos, não utilizei essa “ferramenta”... Conversei com eles, elaboramos algumas regras para convivermos melhor. Mas não funcionou! Minha segunda tentativa: coloquei a turma sentada em duplas e disse que a duplas que seguissem as regras direitinho ganhariam uma surpresa. Funcionou até certo ponto, pois os alunos indisciplinados só começaram a melhorar quando estava chegando perto do dia da entrega do prêmio! Então comecei a anotar os nomes das crianças indisciplinadas e deixava-as sem recreio. Mas como na escola não possui muito espaço, essas crianças acabavam ficando no próprio pátio brincando sentadas com os outros alunos. E atualmente, criei um termômetro que, quando vai esquentando devido a conversa e brincadeiras em sala, indica quais atividades eles vão ficar sem (recreio, Educação Física, sala de leitura). Consegui uma melhor concentração deles das 13 horas às 14:45 (período anterior ao recreio), mas foi só durante a duas semanas! (21/05/2005).

Margarida, então, procura ajudar Carolina a refletir sobre suas escolhas e lhe coloca duas questões, disparadoras de futuras conversas.

Você disse no seu relato, sobre tentativas para solucionar os problemas, que conversou com seus alunos e, juntos elaboraram algumas regras de convivência, porém, não funcionou. Posteriormente, organizou duplas e procurou reforçar atitudes convenientes ao grupo, com os pares e, funcionou até certo ponto. Diante do seu relato, achei que seria interessante analisarmos alguns aspectos de suas condutas, para que possamos descobrir novos caminhos sobre o tema proposto: “disciplina”. Como professora, você costuma valorizar as opiniões e falas de seus alunos? Como você elaboraria um “contrato pedagógico” com sua turma hoje? Descreva com detalhes. (24/05/2005).

A mentora busca instigar a professora iniciante a criar novas estratégias para solucionar os problemas, num movimento de apoio e de questionamento, indicando que essas tentativas são necessárias, para criar um ambiente favorável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação às dificuldades de Carolina, Dune e Villani (2007) colocam que disciplina e gestão da classe costumam ser as necessidades mais freqüentemente relatadas por professores iniciantes.

Percebe-se, por outro lado, que Carolina está preocupada com o comportamento dos alunos, compreendendo que dessa forma a aprendizagem pode ficar comprometida. Suas tentativas em aceitar são valiosas e ela parece analisar as situações que enfrenta de forma “objetiva”:

Acho importante destacar que, os alunos que me dão mais problemas de disciplina são os que possuem dificuldades de aprendizagem e os repetentes!! (21/05/2005).

Margarida, num segundo momento, envia textos³ que abordam os temas limites e indisciplina.

Há muitas maneiras de mentoras ajudarem a diminuir problemas de gestão da classe: podem compartilhar estratégias diferentes para ajudar professores iniciantes a começar a aplicá-las; podem dizer aos professores iniciantes sobre a maneira como organizam suas próprias salas de aula; sugerir estratégias bem sucedidas, usadas por outros professores para o controle da classe.

Margarida opta por retornar o problema de Carolina sintetizando-o, colocar-lhe questionamentos que vão favorecer a reflexão e a escolha de outras estratégias pela iniciante, aliando a isso um estudo mais sistemático sobre o tema.

Dune e Villani (2007) consideram que tão importante como é saber procedimentos e estratégias diferentes para a disciplina e a gestão da classe, os professores iniciantes serão

significativamente mais eficazes se também pautarem sua gestão no conhecimento e no respeito às normas culturais diferentes dos estudantes. Segundo esses autores, quando os professores são preparados adequadamente para serem tolerantes culturalmente com os estudantes, esses se beneficiam disso de diversas maneiras.

Margarida vai também nessa direção, quando questiona a professora para investigar como é o relacionamento dos alunos com os pais e familiares, questiona sobre a reunião de pais, se há participação ou não de todos, e quais estratégias poderia tomar para conscientizar os pais da vida escolar dos alunos. Mas a mentora também tenta confortar Carolina, que muitas vezes demonstra desconforto e insatisfação com seu trabalho.

Você diz que deveria ser feita uma conscientização com os pais que não comparecem as reuniões. Você já pensou em alguma alternativa para essa questão? Carolina, gostaria que você refletisse e comentasse sobre o pensamento: “Existem coisas que o ser humano pode fazer, outras que não pode, porque está equipado com limites e possibilidades. Porém, como ser social o homem expande os seus limites; o homem não voa, mas inventou o avião” (autor desconhecido). (03/06/2005).

Carolina se sente instigada e fortalecida, como mostra na correspondência:

Margarida... o pensamento que você me pediu para analisar tocou profundamente no que vinha pensando e sentindo... Me confortou! Pois às vezes, em meio às dificuldades, nos esquecemos que somos seres humanos e que temos algumas limitações, mas não devemos nos conformar com elas, e sim buscar alternativas para solucioná-las! (05/06/2005).

Nesse momento mentora e professora iniciante se dedicam a elaborar estratégias para diminuir as dificuldades apresentadas pela professora: constroem juntas um “contrato pedagógico”, que é analisado e retomado pelos alunos em todas as aulas; refletem sobre a importância de escutar os alunos e colocar os interesses deles no contrato; discutem possíveis formas de atrair os pais para as reuniões, mostrando a importância da vida escolar de seus filhos.

Carolina demonstra satisfação nos resultados obtidos em sala de aula e coloca:

Margarida. Você está tendo uma percepção fantástica em relação às minhas dificuldades! Até agora, tudo o que temos conversado está vindo, realmente, de encontro com o que preciso saber, ouvir e refletir... (18/06/2005).

As discussões sobre o tema são desenvolvidas durante alguns meses, juntamente com outras dificuldades que vão surgindo.

Ao responder o questionário de avaliação depois de aproximadamente 1 ano de interação, Carolina expõe sua opinião e revela suas aprendizagens:

(...) dificuldades sempre vão existir, e que o educador deve sempre para repensar a sua prática para que essas dificuldades possam ser trabalhadas e sanadas. E a “troca” com outros profissionais da área é fundamental para que isso aconteça!

(...) acredito que no momento em que foram surgindo as dificuldades, as reflexões me auxiliaram muito a encontrar caminhos para a solução dos problemas. Eu esperava ter recebido uma fórmula pronta para trabalhar a minha principal dificuldade que, na ocasião, foi a indisciplina. Mas com o programa vi que essa fórmula não existe, e que os problemas serão solucionados a partir do momento em que eu parar, refletir, buscar caminhos até acertar.

Uma das grandes lições que aprendi foi que para se conseguir disciplina deve-se saber negociar com os alunos. Coisas prontas e impostas não funcionam. Além disso, devo levá-los a perceber a importância de se modificar o comportamento em sala de aula. E para isso devo abordar assuntos que são significativos para eles – como os combinados não estavam funcionando, pois na cabecinha deles deveria ter muitas punições nesses combinados para que ele funcionasse, partimos da discussão de um tema muito real e presente na vida deles: a violência. E a partir daí eles perceberam que o próprio comportamento deles era uma forma de violência e começaram, gradativamente a modificá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento do professor é inacabado, um processo contínuo influenciado de diversos modos. Para uma construção partilhada desse conhecimento, que ocorre entre professora mentora e professora iniciante, a reflexão e a inquirição são relevantes. No caso específico desse estudo, essas reflexões e indagações foram partilhadas on-line. Por parte da professora iniciante, existiu um momento de desvelar o próprio pensamento, sistematizá-lo e revelá-lo à sua professora mentora. Assim o conhecimento foi construído, em conjunto com a mentora, deixando-se ser desafiado por novos processos e novos conhecimentos.

Percebe-se que a participação no PM superou as expectativas da professora iniciante, já que o desenvolvimento das atividades foi planejado a partir de suas necessidades. Pode-se dizer que a professora iniciante vivenciou processos de atribuição de significados individuais e em diálogo com sua mentora, a partir das interações on-line e do desenvolvimento das ações relacionadas ao PM. Ela apresenta manifestações escritas indicativas da valorização sobre o próprio crescimento, pessoal e profissional.

Em sendo assim, o Programa de Mentoria cumpriu seu objetivo de contribuir para que a professora iniciante se desenvolvesse profissionalmente, superando algumas de suas dificuldades e se tornando mais apta a enfrentar problemas que possam vir a ocorrer em sua prática. Programas de Mentoria, em geral, têm essa intencionalidade e, portanto, são essenciais para apoiar e ensinar professoras iniciantes a ensinar.

Considera-se, em virtude de toda a experiência do PM da UFScar, e não apenas do caso apresentado nesse texto, que as políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento profissional de professores poderiam levar em consideração essa modalidade formativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Fernanda C.A. et al. *Cooperação e Aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

DUNE, Kathy; VILLANI, Susan. *Mentoring new teachers through collaborative coaching: linking teacher and student learning*. WestEd. San Francisco, 2007.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. Anped. 1998, nº 9, p. 51-75.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Maria H. F. L. et al. *Formação Continuada de Professores: Utilizando novas tecnologias no Programa de Mentoria*. In: *Anais VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. 2005. Águas de Lindóia.

REALI; Aline M. de M. R.; TANCREDI, Regina, M. S. P. e MIZUKAMI, Maria da Graça. N. *Desenvolvimento profissional de professores mentores: delineando um contínuo de aprendizagem docente para professores experientes*. *Anais do CIDInE: I Congresso Internacional Luso-Brasileiro e II Congresso CIDInE*. Florianópolis. Fev-2004. Meio digital.

TANCREDI, Regina, M. S. P.; REALI; Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça. N. *O programa de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. São Carlos, DME/UFSCar/2005. Relatório Científico n.1 - Fapesp.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Ed). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-94.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

NOTAS

1 O uso do feminino ocorre por só existirem mulheres.

2 Especificidades como o aspecto da interação ser unicamente via internet e o atendimento individualizado de cada professora iniciante.

3 JOVER. Ana. *Indisciplina: como lidar com ela*. *Revista Nova Escola*, São Paulo, jun. 1998.

AS CONTRIBUIÇÕES DO TCC PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR: LIMITES E POSSIBILIDADES

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes (Universidade Mogi das Cruzes - SP)
BENDAZZOLI, Sirlene (FE/USP)

O objetivo deste texto é colocar em debate os limites e possibilidades do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) num curso de graduação em Pedagogia. Pretendemos apontar para a possibilidade desse trabalho configurar-se como um instrumento favorável à formação do professor reflexivo. Focalizaremos a análise em nossas experiências como professoras orientando diversos grupos por um período de cinco anos.

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL HOJE: DESAFIOS

Atualmente a formação inicial do educador passa por um período de muitos desafios e contradições. Ao mesmo tempo em que os educadores e pesquisadores apontam para uma necessária mudança na escola, seja no plano das políticas públicas, seja no plano das práticas pedagógicas, a formação do educador vive uma grande contradição, com a expansão de cursos de pedagogia aligeirados, com currículos conteudistas sem articulação entre as disciplinas e que pouco favorecem a formação de um educador capaz de lidar com as demandas educacionais contemporâneas.

Podemos situar este contexto no conjunto das mudanças trazidas pela LDB, (9394/96) aos diversos níveis de ensino; no nível superior, pudemos observar na última década uma expansão inédita de cursos oferecidos pela rede privada. Grande parte das instituições abertas nesse período localiza-se em bairros de grande concentração populacional, afastados dos núcleos de ensino superior tradicionalmente destinados à classe média e média alta.

Cabe aqui inserir uma reflexão crítica ao governo Federal que nos últimos quinze anos tem possibilitado a expansão contínua dos cursos privados de pedagogia sem que estes adotem como contrapartida, critérios básicos para a formação do educador e responsabilizem-se por efetivar as diretrizes para a formação de educadores. Tampouco consideram as diretrizes para o curso de pedagogia ou garantem um padrão mínimo de qualidade, destinando-se a alunos de baixa renda em período noturno. Nossa experiência em faculdades desse tipo na cidade de São Paulo revela que, grande parte das educadoras nelas formadas atua na rede pública de ensino, isso por si só, já merece uma atenção especial e um efetivo engajamento por parte de educadores, pesquisadores e todos envolvidos na luta por uma educação pública de qualidade.

A instituição na qual foi desenvolvido o trabalho ora apresentado localiza-se num município da grande São Paulo, que em tempos passados possuiu um enorme parque industrial,

mas que observa parte dessas instalações se transformarem em atuais fábricas de diplomas. Chamadas a criar um curso de Pedagogia, trouxemos para essa nova faculdade a disciplina de Núcleos de Pesquisa no qual eram desenvolvidas diversas atividades que culminavam, ao final do curso (de quatro anos), no Trabalho de Conclusão de Curso. Ao longo de seis anos pudemos analisar, modificar, aperfeiçoar nossa proposta inicial e construir a certeza de que é possível, na graduação, fazer do TCC um instrumento favorável à formação do professor reflexivo apesar das especificidades do alunado, da forma de contrato dos professores e das características da instituição superior de ensino.

O TCC E A FORMAÇÃO INICIAL

Em diversas faculdades e centros universitários, os trabalhos de conclusão de curso têm se revestido de grande formalidade e baixa qualidade. Para os estudantes essa atividade é frequentemente vista como momento dramático da vida acadêmica, para o qual todo o estudo realizado durante o curso correspondente parece de nada servir. Para muitos professores, resume-se à disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica na qual se ensina como formatar um texto, fazer referências e citações dentro das normas da ABNT. Ministrada em geral, nos primeiros semestres, pouca valia tem para o aluno que, no final do curso tem escrever seu TCC. De pesquisa e de científica resta o nome da disciplina.

As atuais formas de contrato de trabalho que vigoram nessas instituições são baseadas em horas aulas, impedindo que o professor possa dedicar-se dignamente ao preparo de suas aulas e ao atendimento de seus alunos. Essa limitação pesa especialmente sobre o professor que supostamente deveria orientar os trabalhos de pesquisa.

Atender à diversidade de interesses dos alunos, oferecer indicações bibliográficas para os mais diversos temas escolhidos pelos estudantes, já se configura numa complexidade que chega a ser de realização inviável diante das poucas horas de atendimento que o professor tem para cada aluno ou grupo de alunos.

Com turmas cada vez maiores para atender num espaço de tempo mínimo, o professor se vê compelido a fazer “vistas grossas” ao que os alunos lhe apresentam. Estes por sua vez, desesperam-se sem saber exatamente o que é fazer fichamento, resumo, ou resenha, sem computador em casa ou disputando computador na modesta sala da faculdade. Após um dia todo de trabalho, sem compreender a diferença entre uma justificativa e uma hipótese, vê-se no dilema de entregar qualquer produção ou encomendá-la aos vários serviços de entrega rápida (via internet ou nos pátios das faculdades)

Sem considerarmos as questões éticas relativas à compra ou cópia de trabalhos, é importante tomarmos essa prática como o coroamento de uma formação na qual a autoria esteve sempre descartada: tanto dos alunos como dos professores. Expressa uma concepção de formação que deixa marcas na prática do futuro professor.

Tendo observado de perto todos esses problemas, nos propusemos a tarefa de

construir uma proposta de trabalho de conclusão de curso que pudesse iniciar os estudantes em atividades de pesquisa e de elaboração de textos acadêmicos, que contribuísse para sua formação como profissionais e cidadãos, ampliando sua capacidade de reflexão e de autoria.

Assim, buscamos uma proposta TCC que compreendesse que o aluno em formação necessita desenvolver um olhar investigativo com relação às práticas educativas, avançar em seus conhecimentos de leitura e escrita, aprender a trabalhar em grupo e administrar com maturidade as relações interpessoais. Coerentes com as aulas ministradas na área de administração escolar, procuramos favorecer aos alunos, ao longo da elaboração do trabalho, a prática do trabalho coletivo, da gestão democrática dos conflitos, associando a pesquisa e o estudo teórico num exercício vivo e real de participação.

Compreendemos que a formação do educador deve contemplar um amplo e profundo processo de reflexão sobre o conhecimento, o ensino a aprendizagem, e que acima de tudo, que o aluno ao longo do curso, conscientize-se do processo de construção de sua identidade como educador.

CONTEXTUALIZANDO A FACULDADE E OS ALUNOS

O curso de Pedagogia nessa instituição no período de 2000 a 2006 tinha como meta contribuir para a formação de um educador ativo no seu processo de aprendizagem e atuação prática e, para isso, era necessário despertar no aluno o desejo de investigar, questionar, aprender a formular problemas, hipóteses. Nesse sentido buscamos fazer uma permanente articulação entre ensino e pesquisa, tendo a pesquisa como um eixo norteador do curso; isso não se configurou em uma proposta de fácil execução exigindo um repensar coletivo constante sobre os rumos desse trabalho. Consideramos especialmente o alerta de André (2001) sobre os riscos e os cuidados no que se refere à discussão sobre a formação do professor pesquisador. A autora aponta que no meio educacional hoje há uma ênfase demasiada na apresentação desse conceito sem um aprofundamento adequado:

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudanças e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação, na medida em que a idéia de professor-pesquisador torna-se uma panacéia, cria-se uma expectativa de que vá resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontece, é ele, o professor, que passa a ser o culpado. (pg. 60)

Em nossas freqüentes reuniões debatemos conceitos e práticas de formação de professores, nossas próprias observações e questionamentos sobre o trabalho. Ao longo da construção da proposta e operacionalização do curso constituiu-se um permanente movimento de ação e reflexão sobre a elaboração das pesquisas dos alunos, seus processos de aprendizagem

e os desafios que teriam na tarefa de ensinar. Consideramos e ponderamos além da análise de André (2001), autores que defendiam a possibilidade da ação investigativa do professor, explicitada por Lisita (2001, p.117)

Diferentemente das perspectivas acadêmicas e técnica de formação de professores, que concebem a pesquisa como atividade do pesquisador e não necessariamente do professor, a formação que defendemos neste trabalho é aquela que cria condições para que os professores investiguem, indaguem, questionem e produzam explicações sobre o ensino como prática social, na linha da posição defendida por Carr, Kemmis, Liston e Zeichner.

Sabendo das dificuldades, tanto por parte dos alunos como nossas, na efetivação de uma pesquisa nos moldes acadêmicos convencionais, por exemplo - uma iniciação científica, buscamos abrir um pequeno espaço para o estudante viver uma experiência de autoria. Desmontar a certeza que trazem de que os livros são verdades absolutas, que as práticas são assim mesmo porque sempre foi assim, que existe uma verdade e não diferentes concepções de ciência, de educação, de ensino. Procuramos colocá-los em situações nas quais pudessem questionar algumas certezas, as rotinas estabelecidas, a idéia que o professor precisa é de “coisas práticas” como se não houvesse uma teoria alimentando toda e qualquer prática.

Sem pretender aprofundar o conceito de professor reflexivo que tem sido muito debatido e questionado, acolhemos em nossos procedimentos assim como neste texto, a perspectiva adotada por Alarcão (2004), atentando para o cuidado que a própria autora sinaliza quanto a “banalização” desse termo, que pode tornar-se um slogan e não contribuir efetivamente para a construção de uma escola reflexiva. Segundo Alarcão (2004, p.41):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incerta e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Com esses pressupostos básicos de formação do professor reflexivo e da pesquisa como eixo norteador do curso de pedagogia, o corpo docente - advindo de experiências na escola pública e na formação continuada - buscou construir uma proposta curricular que favorecesse a formação de um educador, voltado para a construção de práticas educativas inovadoras e democráticas, sabedor dos conflitos e crises da educação brasileira, compromissado com uma atuação profissional responsável junto às classes populares, defensor da escola pública de qualidade. Uma das prioridades do curso foi o estímulo e o exercício de pequenas pesquisas, de maneira que desenvolvesse as habilidades investigativas no aluno e que, ao mesmo tempo, desvelasse o universo das escolas e dos sujeitos nela inserido.

Outra prioridade estabelecida foi compreender o aluno como sujeito do seu processo educacional estimulando sua autonomia e contribuindo para que sua formação fosse integral

contemplando também os aspectos subjetivos e relacionais. Podemos ancorar tal prioridade na visão de escola defendida por Mahoney e Almeida (2000, p. 78) que compreende que a escola "... não se limita a instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em instrumento para seu desenvolvimento".

No que se refere aos aspectos relacionais, a aprendizagem das habilidades de ouvir, falar, se colocar no lugar do outro, são fundamentais para o trabalho em grupo, que é o cerne do trabalho coletivo na escola. É neste olhar que se respalda a decisão de fazer um TCC em grupo e não individual. Segundo Placo (2001, p.11)

Habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto – e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas, no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento, com sua cultura – constroem assim processos identitários. Mecanismos como a comunicação e a linguagem estão na base dessa construção e podem ser seus facilitadores ou obstáculos a ela.

Cabe destacar que tal proposta não era fácil de ser implantada tendo em vista o perfil dos alunos que formavam o curso de pedagogia, isto porque grande parte deles possuía muitas dificuldades nas diferentes áreas de conhecimento, em especial na leitura e escrita. Tal panorama exigiu do corpo docente repensar o modelo de ensino superior que vivenciamos e conhecemos e olhar para os alunos reais que tínhamos em sala de aula, exigindo assim a ruptura com um perfil de professor universitário detentor do saber, que por meio de aulas expositivas "passam" os conteúdos aos alunos e depois os avaliam.

Podemos sintetizar em três eixos básicos que nortearam o processo de elaboração do TCC:

- A construção de uma nova relação com o conhecimento, reconhecendo na pesquisa a possibilidade de compreender melhor os fenômenos educacionais e assim possuir maiores instrumentos para sua intervenção.
- O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, valorizando a construção da autoria do pensamento, que só pode ser desenvolvida por meio de amplos processos de reflexão.
- O exercício do trabalho coletivo com vistas à prática democrática

Em uma pesquisa que está sendo realizada com alunos de 8º. Semestre, constatamos em um grupo de 33 alunos que aproximadamente 50 % dos entrevistados freqüentaram o curso médio regular, e praticamente os outros 50% ficam distribuídos em cursos supletivos caracterizando a forte dificuldade na conclusão do ensino médio para o ingresso no curso superior; 94% dos entrevistados ficaram um período entre 3 e 18 anos sem estudar.

Com um histórico de escolarização deficiente, na maioria dos casos, e especificamente, uma forte dificuldade dos alunos na leitura e escrita, a inserção desses alunos

no ensino superior se apresentava bastante comprometida. Ao nos depararmos com esse quadro e sabendo que a maioria já era professor na rede pública, tínhamos um desafio de encarar essa problemática e buscar soluções para saná-la.

A METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO TCC: A BUSCA DE UM NOVO OLHAR PARA A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

O Trabalho de conclusão de curso inseria-se, na disciplina de Núcleos de Estudos e Pesquisas em Educação, em que o aluno iniciava o aprendizado e a realização de pesquisas desde o segundo semestre. Cada pesquisa tinha a duração de um ano e os temas eram escolhidos pelos alunos, que recebiam quatro horas semanais de orientação em classe, dentro do horário regular de aula.

O primeiro projeto de pesquisa era desenvolvido durante o segundo e terceiro semestres e o segundo se desenvolvia no quarto e quinto semestre. O TCC era o último projeto de pesquisa realizado e compreendia um período de três semestres. O fato dos alunos iniciarem o TCC após a experiência de construir os projetos de pesquisas anteriores, favorecia o desenvolvimento de um trabalho mais consistente, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

O TCC iniciava com uma ampla reflexão a respeito da natureza desse tipo de trabalho, qual seu significado na formação dos professores, o que se esperava do produto final e do processo de construção do mesmo.

Percebíamos neste momento a necessidade da desconstrução da visão do trabalho de conclusão de curso, como uma mera formalidade acadêmica, penosa e desprazerosa. Tal reflexão buscava sensibilizar os alunos para criação de uma relação responsável com o trabalho de pesquisa, que recuperasse ou construísse o gosto pela produção intelectual, com vistas a uma permanente articulação com os conteúdos das outras disciplinas em especial a disciplina de didática. Destacamos algumas falas das alunas sobre o processo de início do TCC :

No início do TCC fiquei assustada com a grandiosidade do trabalho, se havia escolhido o tema certo, se não haveria divergências entre as participantes, se daríamos conta, e assim por diante, depois ao começarmos as pesquisas as idéias foram ficando mais claras. (Beatriz)

Tive dificuldade na escolha do tema, pois gostaria de estudar mais sobre a área em que trabalho, mas não sabia definir o tema. (Viviane)

Pode-se destacar a interdisciplinaridade como o foco central da disciplina que busca mais do que integrar e articular as diferentes áreas de conhecimentos, favorecer a construção de uma nova relação com o conhecimento, estimulando o questionamento e a dúvida como eixos para o estabelecimento de relações e o desenvolvimento da autonomia do pensamento. Nossa

meta foi a de formar professores que gostassem de buscar o que não sabiam, que soubessem que o saber é um processo de busca, construção e reconstrução infinita, e que acreditassem em suas capacidades para participar como atores e não receptáculos passivos.

A metodologia de elaboração do TCC teve como pano de fundo a aprendizagem significativa por meio da ação, tornando cada etapa do trabalho um momento importante para construção de novos conhecimentos e a integração de conhecimentos já adquiridos ao longo do curso. Inicialmente, realizava-se um amplo debate para a definição do tema de pesquisa e a escolha do grupo. Era um momento importante em que os alunos apresentam e elaboram suas dúvidas, inquietações, desejos e sonhos em relação ao trabalho que seria construído.

O levantamento bibliográfico era a etapa seguinte e visava contribuir para uma melhor delimitação do problema de pesquisa. Tal levantamento era realizado, em diferentes bases de dados. Era o momento em que o aluno tinha a possibilidade de ampliar seu repertório cultural e científico, acessando literaturas diversas, tais como: teses, dissertações, monografias e artigos de periódicos científicos. O contato com essas modalidades de trabalhos científicos favorecia também aos alunos, analisarem a estrutura da redação dessas produções, os diferentes modos de apresentação e a importância da clareza da escrita, da precisão das referências.

Com a experiência desenvolvida nos projetos anteriores, os alunos já conseguiam pontuar as características de cada parte de seu projeto: o que era justificativa, conclusão, hipóteses, objetivos, metodologia e, desse modo, traçarem com maior segurança seu plano de tcc.

Após o levantamento bibliográfico era momento de sistematizar os dados coletados, por meio de fichamentos e a elaboração da primeira versão da justificativa, revisão de literatura e plano de pesquisa. Constituíam-se num momento rico para repensar como havia sido o contato com as diferentes produções pesquisadas, as dificuldades e facilidades para a elaboração de um texto acadêmico.

A etapa seguinte era a preparação para a coleta de dados, estudando-se sobre as diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa de campo. Elaboravam os instrumentos que passavam por um pré-teste e revistos, se necessário; era nesse momento que o aluno refletia mais intensamente sobre a relação entre os dados obtidos no pré-teste e o problema de pesquisa e se preparava para a pesquisa de campo. Colocava-se uma ênfase muito especial na reflexão sobre a postura do pesquisador junto aos sujeitos com os quais entraria em contato, com vistas a uma visão de responsabilidade e cuidado ético.

Após a coleta de dados, iniciavam o processo de organização e categorização para viabilizar a análise. Esta era uma etapa muito turbulenta, pois os alunos, muitas vezes, tinham dificuldades de organizar os dados, de produzir conhecimento a partir das informações. Quase sempre ocorria nesse momento de análise uma revisão na fundamentação teórica e busca de novas leituras.

Depois deste momento iniciava-se a etapa da qualificação do TCC, quando eram convidados professores da faculdade especialistas no tema em discussão. A qualificação configurava-se como um espaço privilegiado de troca entre alunos, professor orientador e profes-

sor especialista. Vista como um debate com a intenção de aprofundar e problematizar tanto os aspectos metodológicos quanto teóricos, a qualificação servia para estimular a análise reflexiva dos alunos sobre seus dados e tema, identificando limites e contribuições para a área educacional. Tal reflexão oferecia, também, subsídios para a conclusão do trabalho.

A partir das orientações sugeridas pela banca, de qualificação, o trabalho era reorganizado e iniciava-se a conclusão final, dividida em dois momentos: o primeiro em que o grupo elaborava uma conclusão coletiva tendo como eixos norteadores: a reflexão crítica sobre os resultados, as indicações de propostas de ação sobre o tema, ou de propostas de futuras pesquisas.

O segundo momento consistia na fase da elaboração da conclusão individual, em que cada aluna (o) fazia uma reflexão e análise sobre o seu percurso no curso de pedagogia e na elaboração do TCC. Este se encerrava com a comunicação do trabalho, privilegiando o debate público dos principais resultados da pesquisa, com mesa composta por professor orientador, professor especialista da qualificação e demais professores convidados e comunidade acadêmica. Não se tratava de meramente aprovar ou reprovar mas estabelecer um debate rico sobre os temas.

É importante atentar para a metodologia de orientação dos grupos. Toda semana os alunos em seus respectivos grupos ao final da aula, produziam um relato a respeito do trabalho desenvolvido, apontando dúvidas, solicitando indicações bibliográficas ou trazendo questionamentos ao orientador. O professor realizava uma devolutiva escrita para cada grupo a partir do que alunos anotavam em seus relatórios e, na aula, partia-se desses registros para discussões e encaminhamentos do trabalho. O mesmo acontecia quando o grupo produzia o texto escrito do TCC, o professor orientador lia o texto e apontava suas devolutivas para alteração do texto. A orientação dos grupos de TCC nesses moldes aqui relatados, exigia que os professores orientadores se reunissem semanalmente para planejamento e socialização do trabalho.

Como já apontamos anteriormente neste texto, a aprendizagem de trabalho em grupo foi um dos eixos que nortearam a construção do TCC e fundamentaram a decisão de fazer o TCC em grupo, o que exigia dos alunos e do professor orientador, um permanente cuidado no trato das relações interpessoais e uma profunda, e muitas vezes árdua, reflexão pessoal a respeito da postura necessária para o trabalho em grupo. Segundo Almeida (2001, p. 30)

No processo de formação, é importante levar o formando a examinar os fatos e as pessoas de diferentes pontos de vista, respeitando o ponto de vista do outro. Levá-lo a entender em seu ponto de vista – o lugar do qual vê – está condicionado por suas crenças, seus desejos, suas expectativas, pelos conceitos de que dispõe no momento, assim como pelo ponto de vista do outro. Entra aqui em jogo o processo de autoconhecimento, condição indispensável para o desenvolvimento da pessoa.

A avaliação da produção e do desenvolvimento do TCC era contínua e considerava o texto de pesquisa, a produção individual do aluno e o processo do grupo. Para isso fez-se

necessário eleger critérios claros, partilhados com os alunos, pois além da avaliação realizada pelo professor orientador o aluno fazia uma auto-avaliação assim como do caminho percorrido pelo grupo. Ao final de cada semestre esse procedimento avaliativo era realizado, o que não se configurava como uma tarefa fácil para os alunos, pois ainda havia uma predominância da preocupação com a nota, em detrimento a uma análise mais aprofundada sobre seu processo de aprendizagem. Entretanto, como essa prática era comum a várias disciplinas, ao longo do curso o aluno também modificava suas atitudes sobre esses processos.

FINALIZANDO A REFLEXÃO...

Ao observarmos, alunos e professores, a diferença da produção de textos produzidos no início e final do TCC sem dúvida, podíamos notar uma grande mudança. Os estudantes nos diziam com frequência que agora pensavam muito no uso das palavras, no cuidado que precisavam ter em evitar as generalizações, as afirmações taxativas. Que ao considerarem esses aspectos em suas escritas, também os levavam em conta nas leituras, que já não constituíam mais receitas do tipo “ame ou odeie”, mas podiam ser destrinchadas, percebendo-se o ponto de vista do autor, o que defendia ou criticava. O saber passava a ser, de algum modo, um processo aberto e em eterna construção.

A passagem de uma atitude passiva diante do conhecimento, dos livros, dos autores, das práticas escolares, foi um ganho considerável para muitos, para outros, abriu-se apenas uma pequena desconfiança nas verdades estabelecidas.

As aprendizagens no trato das relações interpessoais foi um aspecto muito evidenciado pelos alunos, como podemos perceber nos relatos a seguir:

Aprendi também que em alguns momentos, por mais que nos respeitemos e nos gostemos, as divergências abalam os relacionamentos (...)mas que também a paciência e o bom senso devem ser os senhores da situação, que o ouvir, o respeitar o outro são essenciais na postura dos educadores(...) as relações interpessoais do grupo me mostraram que somos passíveis de erros, temos problemas pessoais, profissionais e familiares que nos afetam, que há dias em que estamos frágeis, inseguras, mas que isso tudo não acontece a todas ao mesmo tempo, e assim podemos estender a mão uma à outra ou apenas ouvir. (Maria)

Muitas vezes durante essa construção coletiva eu chorei, me senti sozinha, outras vezes me senti querida pelas colegas de grupo, tive um ombro amigo quando estava a beira da desistência. Foi quando percebi que são as relações, o contato com o outro, a diversidade de pensamento e ação, é que nos impulsionam para uma aprendizagem significativa. (Karina)

A avaliação dos textos produzidos pelos grupos e as reflexões individuais dos alunos, revelaram que a proposta aqui apresentada trouxe vários ganhos, e constitui-se como uma ferramenta poderosa para a formação de um professor reflexivo, entretanto, para finalizar este

texto, gostaríamos de salientar algumas questões que limitaram o avanço desta proposta:

A falta de condições para o professor orientador realizar pesquisas; a situação vivenciada pela maioria dos alunos de trabalho em período integral e estudo à noite e por fim a falta de condições materiais na faculdade que impediram de desenvolver projetos de pesquisa-ação, o que a nosso ver seria o grande avanço com relação a uma nova proposta de trabalho de conclusão de curso.

Muitos trabalhos possuíam uma qualidade suficiente para transformar-se em artigos que poderiam ser socializados tendo como foco a contribuição na formação continuada nas escolas, entretanto, em função da falta de condições materiais na faculdade e a dispersão comum que ocorre quando os alunos se formam, não conseguimos fazer com que isto acontecesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, L.R. Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. In: ALMEIDA E PLACO (org.), As relações interpessoais na sala de aula. São Paulo: Loyola, 2002. p.21-34.

ALMEIDA, L.R., PLACO, V.M.N.S. (org.), As relações interpessoais na sala de aula. São Paulo: Loyola, 2002.

ANDRÉ, M.. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org). O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LISITA, V., ROSA, D. e LIPOVETSKY, N.. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.). O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.p.52-59.

PLACCO, V.M.N.S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal do aluno e do professor. In: ALMEIDA E PLACO (org), As relações interpessoais na sala de aula. São Paulo: Loyola, 2002. p.7-20.

CONTINUIDADE DO PROFESSOR NAS SÉRIES INICIAIS: MENOS RUPTURAS ENRIQUECENDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DIAS, Catia Luciana Ryal (P. M. de Bauru); ANDRADE, Tereza Cristina Bruno (Unesp/Marília)

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema aconteceu após a constatação de que as rupturas anuais de professores na educação infantil são freqüentemente problemáticas tanto para as crianças quanto para os professores e pais, dificultando a adaptação e em conseqüência o processo de ensino-aprendizagem, pensei então em estudar outras metodologias aonde as mudanças não são tão freqüentes, como por exemplo, na pedagogia Waldorf (1979) e na pedagogia Freinet (1989) e pesquisar como isso seria positivo ou não na educação infantil e nas séries iniciais de ensino fundamental e como vêem essa problemática todos os envolvidos: professores, pais e coordenadores.

Trabalhando há muitos anos com crianças do pré (5-6 anos) e já não me sentia desafiada, estimulada. Planejava mudar, em entender como era ensinar nas outras idades, queria entender todo o processo na prática. Fiz então uma grande mudança, passei para o maternal (três anos) e depois de um “susto” me encantei com o mundo dos pequenos. No final do segundo ano dessa experiência vieram outras inquietações: se pudesse continuar com esse mesmo grupo como seria? Sentia desejo de continuar com o grupo porque queria dar continuidade a tudo que tinha construído até então tanto no aspecto da aprendizagem cognitiva quanto da aprendizagem social e afetiva pois o vínculo muito forte, entre eu e as crianças, era um alicerce para a conquista dos procedimentos e conteúdos. Ao longo do ano fui conhecendo cada um e todo o grupo e sabia exatamente onde e como poderia intervir para que todos avançassem mais na construção do conhecimento, enfim não tinha coragem de deixá-los. Então vieram os questionamentos: qual a maior contribuição para a criança, para os pais, para o educador e para a escola na continuidade do mesmo professor com a turma? Quais os perigos? De onde nasceu a idéia de série na educação infantil? Isso não era um consenso no ensino fundamental, como foi transposto aos pequenos? Qual seria o melhor espaço de tempo para acompanhar o mesmo grupo: por toda a educação infantil, sempre com o mesmo professor ou nos dois primeiros anos iniciais, com uma só mudança nos dois anos finais? Enfim pretendeu-se ao final desse estudo ter analisado e demonstrado as vantagens e desvantagens para a criança, o professor, os pais e a instituição que a continuidade do professor seja mantida por mais de um ano letivo, apresentar os saberes necessários para esse professor que continua, organizar as contribuições de outras instituições que vivem esse modelo de prática metodológica e diagnosticar em que situações isso não seria positivo.

1 TANTAS PALAVRAS, UMA HISTÓRIA!

Na escola e em especial na educação infantil, o período de adaptação é um momento singular que por si só pede um cuidado no pensar e planejar, pois são sempre muitas adaptações em uma só: da criança em relação à professora e vice-versa, da criança em relação ao novo ambiente e novas crianças (não mais ela como o centro da atenção dos adultos) e adaptação dos pais: em relação a essa escola que ele escolheu por vários motivos e também a essa pessoa nova, agora também responsável pela educação de seu filho e que com certeza vai ter que conhecer e aprender a confiar. São muitos movimentos de adaptação que circulam como espirais no espaço geográfico e por que não dizer no espaço emocional da instituição. Vivendo esse momento pela primeira vez com crianças de três anos, sofrendo todas as suas angústias e delicadezas, tentei traduzi-los poeticamente em três movimentos que se relacionam, se influenciam, enfim que são simultâneos. Primeiro movimento, a criança:

Deixei o colo da mamãe, do papai e da vovó, / guardei a mamadeira e a chupeta/ Peguei a bolsa nova que me compraram/ E fui para escola /pois todos lá em casa só falavam nisso/E diziam que eu iria gostar./ Brinquei, corri, me diverti com tudo que me mostraram/Mas não quero ficar./ Posso pegar minha fralda?/ Você liga para minha mãe?Eu quero ir embora./ Por quê minha mãe não pode ficar?/Tem um coleguinha chorando,o outro trouxe a chupeta/ (ai que vontade que dá)/quero voltar para minha casa / estou tão sozinha/osentindo uma coisa/ que não é na barriga / ou será que é?/ que faço agora /para a professora olhar para mim? choro? grito? saio correndo? /será que minha mãe não vai voltar?

SEGUNDO MOVIMENTO, A FAMÍLIA:

Esse menino cresceu/ e hora de ir para escola/ eu preciso trabalhar, / com quem vou deixar?e ele é tão sozinho, não tem com quem brincar. / na escola acredito ele vai se “socializar”!/chegou o grande dia, nossa quanta criança!/ Como será essa professora?/ Será que fiz a melhor escolha?O que sei dessa escola?/ Me falaram que era boa .../ Acho tudo meio confuso, as professoras falam tudo rapidinho: / Horários, combinados e reuniões./Eu também estou com pressa, tento disfarçar. / Não chora filhinho / A mamãe vai ficar um pouquinho Até você se acostumar / (a diretora falou que na “marra” ninguém vai ficar)./Meu Deus, quanta criança no parque/ Essa professora não vai agüentar/ Como será que a todos ela consegue olhar? Não quero nem pensar.

TERCEIRO MOVIMENTO, A PROFESSORA:

Recebo as crianças e as mães/ a ansiedade paira no ar /Como será que tudo vai se encaixar?Eles são tão pequenos / alguns não querem nem brincar, / Ficam agarrados nas pernas maternas/me olhando sem muito falar./ Tento passar alegria, / Confiança e carinho/Mas eu mesmo tremo só em pensar / e se por acaso eu “falhar”? /O que elas me trazem/é o que elas tem de melhor./ Tesouros dourados que usam chupetas, / cheiram fraldinhas/E choram, choram sem parar./ Porque de uma hora para outra/ é preciso sem a mamãe ficar./ É preciso ficar

na escola para: /aprender, conviver, /dividir, esperar, /seguir regras,/ respeitar o outro. Quanta coisa temos para alcançar, / se conseguiremos ou não/ depende de mim/ seguir o caminho que hoje sorrindo ou chorando/ começamos a traçar!

A criança vive dois sentimentos distintos, ela se alegra e se assusta ao mesmo tempo, pois encontra estímulos que encantam como brinquedos novos, livros e o parque como uma grande área de lazer e se assusta, pois para ter acesso a tudo isso significa ficar com adultos “estranhos” portanto sem o apoio da família e ter que dividir a atenção com outras crianças. Na verdade essa dualidade de sentimentos é vivida por todos os personagens envolvidos na adaptação da criança na escola, que podem ser a mãe, pai, madrinha, avó etc. No caso da mãe é comum que ela seja tomada por um complexo sentimento de mal estar ao ter que deixar sua criança (para ela ainda um bebê indefeso). Tal sensação pode embaralhar suas razões, impedindo que ela perceba se fez a melhor escolha. Pensando culturalmente, muita coisa mudou em nossa sociedade, o papel social das mães é outro, muitas delas precisam ou querem trabalhar, tendo a difícil tarefa de dividir os cuidados e a educação de seus filhos com outras pessoas. Há também o caso dos avós que antes estavam mais disponíveis para ajudar as mães e hoje muitos deles ainda se encontram no mercado de trabalho. É preciso como professora sensível descobrir o que se passa com cada família, ficando atenta a aspectos como, a expectativa da mãe (que é construída por uma história que vem sendo feita desde o nascimento dessa criança). Por sua vez o professor vive também nesse momento uma ansiedade que às vezes gera um caos interior: Será que vou conseguir? Quando tudo vai melhorar? Como escutar tantos choros? Quem atender primeiro? Como ajudar os filhos e as mães ao mesmo tempo? Pois na prática tudo depende muito das ações e reações do professor, espera-se que consiga acalmar e resolver todos os problemas que surgirem. Na escola pública aonde as turmas são de até trinta crianças, muitas vezes sem auxiliar permanente, isso é elevado ao cubo e para quem observa de longe ou pela primeira vez dá impressão de que tudo está fora de controle; ao mesmo tempo tem muitos olhares observando a professora: as crianças, as mães, a coordenadora, as colegas, as serventes, a professora sente que será testada, comparada, exigida, se cobra de não errar, porque esse é o momento da conquista dos laços a serem construídos, como nos ensina Davini. J. (1999, p. 56) “a adaptação constitui um momento delicado de construção de vínculo de dupla mão, pois o educador tem que conquistar a confiança dos pais para ter o amor de seus filhos”. Adaptação é o momento de conhecer o outro e deixar-se conhecer pelo outro, construir vínculos, conquistar confiança, e no caso do professor, passar segurança mesmo estando vivendo um caos, para acalmar a todos que estão vivendo isso pela primeira vez, inclusive acalmando a si mesmo. Como fazer? Ao tomar consciência de que essa ansiedade é normal cabe ao educador olhar a adaptação inicial como um momento ímpar na escola que exige olhares e planejamentos diferenciados. Davini, J. diz (1999, p.5): “a adaptação bem elaborada pode ser comparada à estrutura ou alicerce de uma casa, ela dá sustento, confiança, constrói vínculos e parcerias, elementos indispensáveis para se ensinar ou se aprender com alguém”. Para o educador o que estrutura e alicerça seu ensinar em qualquer momento é o

planejamento, isso lhe dá segurança e condições de lidar e aliviar todas essas ansiedades.

É preciso elaborar um planejamento rico em atividades variadas, preparando-se para as dificuldades e surpresas que possam surgir. Oferecendo atividades prazerosas que despertem a curiosidades dos pequenos tentando seguir uma rotina básica que não seja “engessada”, valorizando a presença dos pais no ambiente da escola para que tranquilizem os mais inseguros e chorosos, dando a eles um lugar especial para que as crianças se sintam seguras e os pais percebam que esta situação, de choro, é momentânea e passageira.

O que constatei nesta experiência em que seguir mais um ano com meu grupo é que, embora muitas mudanças tenham ocorrido na passagem de um ano a outro, o período de adaptação foi muito mais “tranquilo”. Claro que enfrentei pequenos conflitos como choros, manhas e resistências entre os que já estavam no grupo e os que estavam chegando esse ano, mas o vínculo afetivo construído ao longo do ano passado foi um grande facilitador desses impasses que surgiram.

É possível receber as crianças novas com mais tempo e calma, focalizei melhor os conflitos e os resolvi mais rapidamente. A adaptação aos novos horários e rotina flui melhor e de maneira mais prazerosa e os pais se mostraram mais tranquilos e confiantes, pois boa parte nos conhecia e aqueles que eram novos foram acalmados pelos outros e isso reflete em seus filhos. Esse clima instalado contagiava a todos no grupo e isso era positivo dada a quantidade de crianças na turma que havia aumentado ainda mais. Estou convencida de que o vínculo afetivo que se constrói no início e durante todo o tempo do ano letivo é a chave para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo, através deste ingrediente fundamental, conhecermos quem é e como aprende a criança com a qual trabalhamos na educação infantil.

2 O AFETO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Vários autores e estudiosos nos trazem valorosas contribuições para entender como a criança pequena constrói conhecimento, dentre eles os que mais dialogam com a minha prática de professora são: Piaget, Vygotsky, Wallon e Winnicott, todos pesquisaram a criança, uns enfatizando a construção do conhecimento, outros seus momentos de constituição do psiquismo. Encontrei em cada um deles, discussões a respeito do valor do vínculo na relação ensinar e aprender que quero agora apresentar.

Da teoria de Piaget quero destacar dois aspectos: um da relação afeto/cognição e outro da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois acredito que esses conceitos nos ajudem a pensar na importância do vínculo para a construção do conhecimento, embora este não tenha sido um tema central em suas pesquisas. Em seus escritos encontramos a idéia de que o cognitivo é a estrutura da inteligência e os afetos são a energia dessa estrutura, sendo que se modificam mutuamente, conforme se constata nesta citação:

Virmo-lo mais de uma vez, a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de moveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderá haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, (...) os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis. (PIAGET, INHELDER 1968, p.133).

Podemos compreender a partir desta citação como o estado afetivo vai favorecer as conquistas cognitivas, pois para Piaget elas são complementares. Ele defende que aprendizagem para acontecer depende do desenvolvimento que a criança apresenta, ela se adapta ao meio em que está através de fatores que chamou de assimilação e acomodação, que significa que ao entrar em contato com o novo, a criança vai colocar a nova compreensão em relação aos esquemas inteligentes antes construídos, formando um novo conjunto. Para Piaget a criança pequena está numa fase que ele chamou de egocêntrica (dificuldade em se colocar no lugar do outro que começa a ser superada por volta dos 18 meses), o que significa que sua troca intelectual com seus pares é muito pequena pois seu ponto de vista é absoluto, não pode ainda intervir na hipótese do outro, pois não construíram signos, definições, proposições comuns nem têm reciprocidade de pensamento. A socialização vai sendo desenvolvida até chegar no estágio da relação social denominada por ele de cooperação. Isso ocorre no período operatório, por volta dos 7 anos. Neste estágio a socialização, entendida como troca intelectual se equilibra, pois aderem a uma escala comum de referência, conservam as definições, não as alterando conforme a situação, conseguem se colocar no lugar do outro, pensando através de sua hipótese, fazendo operações cada vez mais complexas.

Sendo assim é válido pensar que para Piaget, a relação da criança com seus pares vai avançando conforme seu desenvolvimento vai permitindo e só mais tarde é que se tornarão cooperativas. Vamos agora a um outro autor para podermos discutir este último argumento piagetiano.

Oliveira, K.M. (1992 p.33) afirma que Vygotsky em sua teoria defende que aprendizagem e desenvolvimento caminham lado a lado, uma alimenta a outra em uma interação individual e social, pois para ele a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente e prioriza o outro quando afirma que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o individuo interage com outras pessoas”. Para esse autor toda criança entra na escola já portando um conhecimento que aprendeu fora da mesma, assim como apresenta um desenvolvimento já estabelecido. A função da escola é conhecer o que os alunos já sabem, sua zona real, como denomina o autor, para que possa oferecer situações de desafio que estimulem as crianças a entrar na zona do desenvolvimento proximal, ou seja, a desenvolverem capacidades que estão em estado embrionário. Este espaço entre o que já sabem e já desenvolveram e o que não sabem ou não desenvolveram, se caracteriza como uma zona na qual a criança precisa de assistência de um adulto ou parceiro mais experiente

para amadurecer as funções que ainda não se desenvolveram. Para Vygotsky, independente do estágio cognitivo da criança, como em Piaget, há sempre a possibilidade da aprendizagem impulsionar o desenvolvimento, o que a criança faz hoje somente com ajuda, será capaz de fazer sozinha amanhã e isso devido a interação com os outros e com os objetos. É claro que existem limites, apesar da aprendizagem resultar em desenvolvimento, uma criança de 2 anos não vai aprender a ler só através de estímulos, por isso ele nomeia de zona potencial, e com isso ele delimita uma margem na qual a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento gerando-o.

O como fazer isto, os limites, o melhor momento de apresentar determinados desafios às crianças é a pesquisa de cada educador, pois não há fórmulas, não há paralelismo, nem linearidade. O organismo é vivo, responde a cada cultura que por sua vez é determinante enquanto condição histórica. As oportunidades para a construção da experiência humana das crianças são então determinadas pelo grupo familiar, social e histórico da qual são partes e que por sua vez pertencem a um momento histórico específico também determinante. Esta ênfase na importância do outro no desenvolvimento me parece mais adequada para explicar a riqueza das interações que observamos na educação infantil e o quanto estar em grupo, construindo vínculos, vai favorecer o desenvolvimento da criança. As capacidades são então socialmente facilitadas e não biologicamente determinadas. Outro autor que nos ajuda a valorizar, indiretamente como os anteriores, o vínculo no processo ensino-aprendizagem e que pode me ajudar a construir meus argumentos a favor da continuidade do mesmo professor, é Wallon. Vejamos como: Wallon (apud Camargo (1997 p. 41), amplia e enriquece ainda mais essas duas correntes quando traz a contribuição da “emoção como gênese da inteligência”. Para ele é através da emoção que se instala o primeiro canal de comunicação entre o bebê e seu cuidante (a mãe ou outro adulto que cumpra esse papel). Ao dar resposta à emoção dessa criança, o adulto inaugura com ela um canal de comunicação ao mesmo tempo em que a insere ao meio e a cultura em que ela vai crescer e se desenvolver. A emoção no começo está ligada a uma necessidade biológica e sua função é contagiar o outro. Camargo (1997, p. 41) ao explicar a teoria de Wallon nos ilustra assim: “o mundo se descortina para a criança antes de tudo, através do outro. O vínculo afetivo, neste momento, apresenta a criança ao mundo da cultura e lhe garante os contatos que constituirão a sua aprendizagem”, esta autora conclui ainda que “a emoção é o primeiro canal de comunicação e é fundante da inteligência tendo o papel de inserir o sujeito na cultura”. Segundo Camargo (1997, p. 42) Wallon afirma que “através das emoções o individuo pertence a seu meio antes de pertencer a si próprio”. O que nos leva a concluir que inauguro-me como sujeito á medida que o outro me apresenta o mundo, pois ao tentar compreender e dar significados aos meus gestos, choros, caras e reações estabeleço com ele um vínculo de comunicação. Portanto concluímos que para Wallon, afeto e cognição caminham juntos, não há um momento de exclusão de um ou de outro. Esse movimento acompanhará o sujeito por toda sua existência e terá na vida escolar e principalmente na educação infantil seu grande e decisivo momento, pois é na faixa etária que compreende a educação infantil (0 a 6 anos) que todas as possibilidades cognitivas, sociais e emocionais serão inauguradas, enriquecidas e aprofundadas.

A teoria de Wallon é a que mais me inspira na construção de um olhar e um planejar para esse momento de construção do vínculo afetivo com o grupo de crianças que recebemos na escola. É vínculo afetivo que vai dar “pistas” para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira significativa. Antes dos três anos a criança passou por estágios vitoriosos para ela e para todos os seus pares na escala evolutiva dos seres humanos, conheceu e explorou seu corpo e os objetos em seu entorno, conquistou a marcha que é um grande salto no seu desenvolvimento junto com a conquista da linguagem que mais do que comunicação insere a criança no universo simbólico e aumenta a possibilidade na construção de representações necessárias para que a criança compreenda o mundo no qual está inserida.

Quando a criança chega a educação infantil ela se insere no saber institucionalizado pela cultura a qual pertence e é o professor dessa faixa etária o mediador desse saber é ele quem vai inaugurar o diálogo que o educando fará com o conteúdo a ser apreendido. E, além disso ao entrar na escola e começar a fazer parte, pertencer a um grupo de iguais, a criança através de mecanismos de imitação, contatos com outros modelos e o fato que essa relação leva a situações de confronto, cooperação, busca de camaradagem e resolução de conflitos proporciona a aprendizagem de saberes adquiridos, avanços no conhecimento e crescimento pessoal. A escola é ainda um lugar de encontros, onde muita coisa acontece.

Levando tudo isso em conta eu acredito que o movimento primordial para que a aprendizagem aconteça é em primeiro lugar a construção do vínculo afetivo, vínculo no sentido de ligar, criar laços, e isso é necessário para que haja aprendizagem significativa, que o professor de educação infantil constrói dia a dia com seus educandos, com cuidado, com sedução, com desvelo, com estudo, atenção, com amor por esse educando que tem uma história individual e social. Como? Sabendo principalmente quem é essa criança e como ela aprende, cercando o que é possível e necessário em cada etapa do seu desenvolvimento. Se a escola é um lugar de encontros: físicos, emocionais, psicológicos e por que não dizer também dos encontros dos sonhos e das esperanças; o vínculo afetivo nos convida a pensar a importância de se olhar para o aspecto emocional do ser humano.

A professora de crianças pequenas desempenha funções bem diferentes da professora de crianças maiores pois estas já possuem outras competências para se relacionar com os adultos, os pequenos dependem mais do seu professor para realizar diferentes tarefas e/ou resolver situações cotidianas. Para nos ajudar a olhar para esse aspecto, recorro a mais um autor, desta vez um psicanalista que não olhou diretamente para o desenvolvimento da criança mas principalmente para a relação que estabelece desde cedo com o adulto. Winnicott, D.W.(1982 p.216) afirma que: “na prática, todas as crianças de uma escola maternal, em certos momentos e de um ou outro modo, são bebês que necessitam de assistência materna (e paterna)”. E é o que se percebe pela solicitude que as crianças nos fazem no começo desse relacionamento, que equivale ao período de adaptação. Elas solicitam atenção, cuidados e principalmente proteção. Nesse período, as perguntas de pais e mães quase que totalmente se relacionam com cuidados: cuidados físicos, alimentares e emocionais e bem depois fazem

perguntas relacionadas com aprendizagem. Nesse sentido, não por menos a denominação é: turma do maternal, professora do maternal dando referência ao papel materno. O papel da professora é duplo, ela é cuidadora e educadora ao mesmo tempo e tem a preocupação de, ainda que não sendo a mãe, vivenciar esse papel ampliando-o com o enfoque da educadora que cuida e educa. Isso os acompanhará enquanto estiverem na instituição escolar visto que:

a professora assume o papel de uma amiga calorosa e simpática”, que será não só o principal esteio da vida da criança fora de casa, mas também uma pessoa resoluta e coerente em seu comportamento para com ela, discernindo suas alegrias e mágoas pessoais, tolerante com suas incoerências e apta a ajudá-la no momento de necessidades especiais. (WINNICOTT, D.W.1982 p.221)

Sendo então esse vínculo uma tarefa tão importante e produtiva como vimos até agora por que não mantê-lo mais tempo do que apenas um ano? Tudo que foi conquistado na adaptação, na constituição de grupo, nas vitórias individuais, nos aspectos físicos, cognitivos e emocionais não merecem ter uma continuidade?

3 OLHANDO OUTRAS PRÁTICAS

A continuidade do professor com sua turma é uma prática incorporada por outras pedagogias e teóricos. Uma delas é a pedagogia Waldorf, elaborada por Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia e da pedagogia Waldorf. No Brasil essa pedagogia é aplicada desde 1956, tendo como um dos seus defensores Rudolf Lanz, nascido em Budapeste, Hungria, fixando residência no Brasil em 1939 e sendo um dos fundadores da primeira escola Waldorf no país. A pedagogia Waldorf baseia-se nos princípios da Antroposofia (que vem a ser o estudo da natureza humana sob o aspecto espiritual), vê o homem como um ser constituído de corpo, alma e espírito e a concepção de criança é baseada nesta visão de homem. Defende que o desenvolvimento do ser humano se divide em ciclos que denominou de “setênios” ou seja, num período de sete em sete anos e que cada um desses ciclos corresponde ao amadurecimento de partes do corpo que representam também o emocional e o espiritual da ser humano; e que é preciso conhecer e respeitar esse tempo para que o desenvolvimento seja harmonioso e completo. Assim nos explica Lanz, R. (1979p:.39):

Há, portanto, quatro nascimentos: o do corpo físico ao nascer, do corpo etérico aos sete anos (escolaridade), o do corpo astral aos catorze anos (puberdade) e o do eu aos 21 anos (maturidade). Cada um desses períodos de sete anos tem subdivisões menos visíveis, em que também importantes mudanças se realizam”.

Baseado nisso defende a continuidade da professora com sua turma inicial por 8 anos, pois essa continuidade é vista como uma necessidade da criança: “um personagem tão importante não pode mudar a cada ano”, Lanz R. (1979 p.84). Acreditam nesse vínculo que se

forma como ingrediente indispensável para o desenvolvimento pleno e total da criança, pois isso estimularia a sentir-se segura e motivada. Esse tempo de pleno convívio com a criança estimularia a uma melhor constituição de grupo e laço mais estreito também com a família, e crêem que durante esse tempo de oito anos, de uma maneira ou de outra, o professor vai atingir os alunos descobrindo seus dons e suas fraquezas, para Lanz, R. (1979, p.83) : “todo o seu trabalho pedagógico pode basear-se nessa diversidade de vias de acesso (por causa do tempo que se fica); o que falta numa disciplina pode ser compensado em outra”. Espera-se do professor Waldorf: total envolvimento com os pais e alunos, com a Antroposofia, que tenha um conhecimento profundo do ser humano, amor como base do comportamento social e qualidades artísticas e não tão somente especializações e diplomas.

Outra pedagogia em que fui procurar pistas para falar da continuidade foi a pedagogia Freinet, nascido em 1896, no sul da França, Celestin Freinet iniciou sua carreira de professor primário em 1920 e podemos dizer que começaram aí suas inquietações pedagógicas, nascidas das observações e do desejo desse educador de pensar a escola com mais vida. No Brasil, em 1972 é que o pensamento e as técnicas Freinet começam a serem experimentadas e adaptadas em escolas públicas e particulares. A pedagogia Freinet defende que a técnica essencial da educação consiste em dar aos alunos o desejo e a possibilidade de realizar um trabalho real, um trabalho socialmente produtivo, isto é, a transformação de uma matéria prima com fins úteis para os indivíduos ou para a sociedade. Para ele o aluno se sente motivado quando suas “necessidades vitais” são satisfeitas, são elas: necessidade de criar, de se expressar, de se comunicar, de viver em grupos, de ter sucesso, de agir-descobrir, de se organizar. Para Freinet então “o professor é um facilitador, que sabe ajudar cada criança a tomar do seu valor, de sua personalidade, daquilo que existe de único dela ”... um guia que não abafa, mas que proporciona o desenvolvimento em todas as direções, respeitando o ritmo próprio de cada uma”, Sampaio, R. (1989 p.178).

Ao contrário da pedagogia Waldorf , em Freinet não vamos encontrar por escrito nada que defenda a continuidade do professor com sua turma por mais de um ano,mas estudando sua teoria e através de informações trocadas com estudiosos da área, percebo que há uma tendência na pedagogia Freinet de se pensar como um fato positivo à continuidade e valorização do vínculo professor-aluno por ser quase sempre grupo de classe de séries multisseriadas. Há paralelos que quero fazer entre a pedagogia Waldorf e a pedagogia Freinet, pois na primeira o professor é apresentado como único modelo, o único que ensina e na segunda, outras possibilidades de ensinantes são apresentadas e bem acolhidas, não centralizando o ensinar em uma única pessoa. Em escolas Freinet a continuidade se apresenta de maneira natural, ouso dizer cotidiana, como se já estivesse incorporada ao pensamento do seu idealizador e de seus seguidores. E certo que a pedagogia Waldorf segue princípios diferenciados até mesmo pela concepção do homem e conseqüentemente da criança em que se baseia. Não é o objetivo aqui, colocar esses princípios em discussão. Desde o começo a preocupação é outra, defende-se que o professor de crianças pequenas deva continuar com elas por mais tempo, mas pela própria dinâmica das crianças não é necessário tanto tempo, como é defendido na pedagogia Waldorf.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho é além de ilustrar como o processo de formação continuada modifica a prática educativa, abrir espaço para discussões que julgo necessárias para melhorar e enriquecer o trabalho que desenvolvemos com as crianças da educação infantil, e por que não nos outros níveis também? Sem a pretensão de ditar normas e “novidades”, afinal a continuidade não deve ser novidade nesse país tão carente de professores e escolas, se pensarmos no interior mais modesto de nossas longínquas regiões, se pensarmos nas escolas afastadas, em regiões rurais lembraremos que ali a continuidade é uma necessidade, está inserida na realidade de quem vive essa situação. O que venho propor é a continuidade como ingrediente planejado e por isso facilitador do processo ensino-aprendizagem, pois a mesma só é possível se tiver como objetivo melhorar a qualidade da educação que oferecemos à nossas crianças. Falo em continuidade planejada e discutida por que ela, como tudo em educação, tem que estar contextualizada, o trabalho do professor tem que considerar sempre o contexto: contexto social, a realidade cultural das crianças, os recursos disponíveis para o educador, a situação do grupo e tantas outras questões a considerar, por isso que não é possível trabalharmos com planejamento padronizado para toda e qualquer escola e é nesse sentido que quero trazer a continuidade, pensando de que maneira ela é possível para as escolas de Educação Infantil de Bauru.

Essa me mostrou que as rupturas não precisam ser ano após ano e que se o professor consegue um bom vínculo com todas as crianças do grupo por quê não continuar com elas, sendo mais uma vez o professor da turma? Mostrou também que essa prática é bem recebida pelos pais, eles se tranquilizam ao saber que será a mesma professora, com quem já estão acostumados e mantêm um bom vínculo de amizade, pois aprenderam a nela confiar. Trouxe aqui partes do relato de minha prática, alguns dos teóricos que me inspiraram e o trabalho de três anos para contar meu percurso de questionamento sobre a importância do vínculo na educação infantil. Organizei tudo isso com o objetivo de narrar uma conquista pessoal e também coletiva, porque nada em educação se faz na solidão. O que se constrói é sempre em grupo, trocando conhecimentos e sabedorias.

Acredito que um olhar especial para o período de adaptação foi necessário, pois este é o momento em que tudo se inaugura, vínculo, interação, afeto; adaptação não só das crianças pequenas mas também com as crianças maiores pois a adaptação está sempre presente em nossas vidas e se na escola a planejarmos com mais desvelo, teremos um melhor relacionamento com os alunos, pais e demais professores, garantindo assim motivações necessárias para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa. Toda escola precisa exercitar sua autonomia para elaborar o momento de adaptação mexendo em datas e horários para receber as crianças de maneira mais harmoniosa e por isso mais humana. Porque estamos lidando com relações humanas o vínculo afetivo deve ser valorizado sempre. Ao estudar os teóricos confirmei que é o afeto que nos move, para Piaget, Vygotsky, Wallon, com diferentes olhares, mais importante para um, não tão importante para outro, mas a importância do afeto é uma

verdade que não pode ser contestada, pois afeto e cognição caminham juntos. O que é importante ao se falar da cognição e afeto é que a aprendizagem acontece nas interações humanas ou seja o que é preciso considerar não é o quanto a criança aprende, mas como ela constrói conhecimento e esse como acontece nas relações com os outros, com as crianças, com os adultos e somente a partir da relação afetiva estabelecida.

O olhar da psicanálise através de Winnicott também vem nos mostrar a importância desse vínculo e como ele é especial na escola maternal, pois a professora dessa faixa etária tem que ter um maior envolvimento emocional com suas crianças, já que assume dois papéis ao mesmo tempo, a de substituta da mãe no sentido de garantir os cuidados básicos e a escolarização, pois nessa idade a professora educa enquanto cuida e cuida ao educar. Tudo isso vem para confirmar que a continuidade do professor seria positiva para todos: crianças, professores e pais. Cabe a escola junto com seus professores decidir quando e por quanto tempo essa continuidade seria o ideal. O professor e seu coordenador tem como avaliar essa possibilidade pedagógica .

Procurou-se ilustrar com outras práticas pedagógicas como é vivida a continuidade e encontramos na pedagogia Waldorf e na pedagogia Freinet olhares e enfoques diferentes, para pensar a continuidade como uma prática pedagógica possível. Enquanto que para Waldorf a continuidade se apresenta como única possibilidade de situação de aprendizagem, já que a professora continua com a turma por 8 anos, em Freinet a continuidade acontece de uma maneira natural, pois as turmas são multisseriadas e por conseqüência o professor continua por mais de um ano. Essas duas pedagogias com enfoques tão diferentes nos levam a pensar que a continuidade é um fator positivo, mas há certos cuidados que devemos ter como, por exemplo, permitir que a criança tenha oportunidades de conviver com diferentes modelos de educadores enriquecendo assim suas potencialidades.

Acredita-se que tudo em educação possa ser discutido em grupo, fica aqui o convite para que cada pessoa possa estar refletindo sua prática no seu grupo de trabalho buscando ampliar a qualidade do seu fazer e de sua instituição, pois é possível alcançar um bom aprofundamento no trabalho tendo a continuidade como prática pedagógica possível e em alguns casos, necessária. Enfim há muitas mudanças que precisam acontecer, para que a qualidade da educação pública seja conquistada, esta é uma meta a ser perseguida sempre, focalizou-se só a questão da continuidade do educador, mas reconhece-se discussões tão importantes quanto esta e que até ajudariam a melhor cumpri-la: diminuição do número de alunos em cada turma, a presença de um professor-auxiliar nas turmas de crianças menores principalmente, a formação continuada do professor, a presença constante do coordenador pedagógico. Em educação nada é mais real do que as aspirações e sonhos de um professor, talvez porque nasçam de sua reflexão diária, de sua luta cotidiana, do querer o melhor não só para si, mas para o fator humano que se encontra sempre diante dele, nada é mais verdadeiro que o desejo do educador, talvez porque esse desejo nasça de sua convicção de que sonhar com mudanças é o primeiro passo para concretizá-las.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, F. A construção do sujeito na teoria Walloniana. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999 (mimeo) .
- DAVINI, J., FREIRE, M. (org), Adaptação : pais , educadores e crianças enfrentando mudanças . São Paulo: Espaço Pedagógico ,1999 (série cadernos de reflexão).
- DE LA TAILLE, I. et al. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus,1992.
- LANZ, R. A pedagogia Waldorf : caminho para um ensino mais humano . São Paulo: : Antroposófica . 1979 .
- PIAGET, J., INHELDER, A.B. A Psicologia da Criança. São Paulo: Difel, 1968.
- OLIVEIRA, Z. R. DE. Educação Infantil : fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção: Docência em Formação).
- SAMPAIO, R.M.W.F. Freinet- evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione. 1989. (coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- WINNICOTT, D. W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CONTRIBUIÇÕES PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO, À PARTIR DO ENVOLVIMENTO EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Galeno José de Sena (UESP/Guaratinguetá); Doroti Quiomi Kanashiro Toyohara (CEETEPS); Jânio Itiro Akamatsu (UESP/Guaratinguetá); Maria Auxiliadora Ribeiro Fortes Gonçalves (Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá/UNESP)

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se discute sobre o panorama do ensino médio, em especial no que se refere ao resultado da aprendizagem científica, apontada pelos estudantes como de difícil assimilação e de pouca utilidade para a vida. Segundo Schnetzler e Aragão (1995), um fator que concorre para esta dificuldade é a ênfase no ensino centrado no conteúdo, que envolve muitas vezes a utilização de modelos abstratos distantes da realidade do aluno, com aulas essencialmente expositivas e ausência de experimentação, dificultando assim a assimilação dos conhecimentos.

Novos instrumentos e competências devem ser desenvolvidos para fazer frente a esta realidade. Com isto em mente, nos propusemos a desenvolver o projeto “Projetos Interdisciplinares e as Novas Tecnologias: Experiência Piloto no Ensino Médio – Rio Paraíba do Sul: Preservando o Futuro” (TOYOHARA et al., 2005; SENA et al., 2006), partindo do pressuposto de que a adoção de uma metodologia de ensino baseada na pedagogia de projetos seria uma estratégia apropriada para aproximar a escola desta nova realidade.

O projeto, aprovado junto à FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (processo nº. 2003 / 02542-3), no Programa de Ensino Público, teve início em janeiro de 2004, sendo coordenado por professores da UNESP. A metodologia utilizada é baseada no desenvolvimento de projetos interdisciplinares em contexto de novas tecnologias aplicados ao ensino médio, tendo como objeto de estudo a bacia do Rio Paraíba do Sul, com o monitoramento da qualidade de suas águas. O projeto beneficia seis escolas de Ensino Médio, estrategicamente localizadas ao longo da bacia, sendo cinco do Centro Estadual de Educação Paula Souza – CEETEPS e mais o Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá – CTIG/UNESP, envolvendo 5 municípios, 30 professores e 280 alunos, aproximadamente.

Considerando que nos últimos anos, a discussão sobre propostas de ensino vinculado ao cotidiano, via contextualização do conhecimento e trabalho interdisciplinar, tem sido destaque nos debates educacionais, a mudança da prática pedagógica se tornou o grande desafio das escolas. Portanto, o desenvolvimento de projetos e a interdisciplinaridade, presentes nos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM - e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM), se tornaram comum no vocabulário dos

professores embora essas práticas ainda sejam incipientes, principalmente, no ensino médio. No que diz respeito à dificuldade encontrada pelos professores a justificativa está na resistência de incorporar algo novo; na insegurança de pensar interdisciplinarmente, considerando o currículo compartimentado da sua formação acadêmica e na necessidade de uma postura diferenciada (AUGUSTO e CALDEIRA, 2007).

Diante dessa realidade, o projeto buscou analisar e questionar os conteúdos acadêmicos na maneira como são abordados e não em sua estrutura formal, considerando que, embora os conteúdos sejam fundamentais, em geral, os conceitos são trabalhados descontextualizados do meio em que o aluno vive, sem gerar significações e atuações.

A importância política e econômica da bacia do rio Paraíba do Sul no contexto nacional vêm exigindo ações do Governo e a mobilização de diversos setores da sociedade para a recuperação dessa bacia (ANA, 2003), apresentando-se assim um grande potencial para ser explorado como temas de Projetos Interdisciplinares.

2. ENSINO POR PROJETOS

O trabalho por projetos é defendido na obra de Hernandez e Ventura (1998) que propõem a organização da escola por meio de projetos e reforçam que o ensino por projetos garante a aprendizagem, pois aproxima teoria da prática numa abordagem emancipatória, favorecendo a contextualização e a flexibilidade dos conteúdos curriculares. Com base em Nogueira (2002) o projeto ainda pode propiciar diferentes mecanismos de trabalhar o processo de aprendizagem não só na área cognitiva, mas também na motora, quando colocamos o corpo para resolver determinadas situações-problema, assim como nas áreas afetiva, social e emocional.

A pedagogia de projetos enfatiza uma necessidade básica da educação: ter uma idéia bem clara dos objetivos que se pretende atingir. Como tal definição não pode ser individual, necessitando ser tomada coletivamente, a pedagogia de projetos “pressupõe envolvimento, diálogo e enfrentamento de conflitos” (MOREIRA; LEMOS e SACARMOCIN, 1998).

O envolvimento do aluno é uma característica marcante do trabalho por projetos, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas que procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado. O aluno passa a ser, neste contexto, um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, “de um determinado objetivo de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural” (MOREIRA; LEMOS e SACARMOCIN, 1998; Portal Web Quest).

De acordo com Thomas (2000), as pesquisas sobre o modelo de aprendizagem baseada em projetos são muito recentes, tendo sido realizadas praticamente nos últimos 10 (dez) anos. Conseqüentemente, não há muitas pesquisas nesta área. Este modelo, em conjunto com a utilização de novas tecnologias, traz um novo sentido para a aprendizagem, pois ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades e competências para a vida numa sociedade baseada

no conhecimento e altamente tecnológica (PENUUEL e MEANS, 1999). Trata-se de um modelo inovador de ensino-aprendizagem, que se concentra na concepção central e nos princípios de uma tarefa, envolvendo o aluno na investigação de soluções para problemas e em outros objetivos significativos, permitindo assim ao estudante trabalhar de forma autônoma na construção do seu próprio conhecimento (MARKHAM; LARMER e RAVITZ, 2003).

Discutiremos a seguir alguns aspectos relativos às bases para um projeto pedagógico, uma vez que se busca trabalhar com projetos interdisciplinares. É consenso que a interdisciplinaridade supera o ensino dito fragmentado, atendendo ao ensino baseado na contextualização proposto nas DCNEM e nos PCNEM. Ivani Fazenda (2002) apresenta um histórico do percurso da interdisciplinaridade, discutindo o termo como definição, avançando para método e caminhando para a busca de uma teoria de interdisciplinaridade. No entendimento da autora (1979), a interdisciplinaridade é uma relação de reciprocidade, um regime de co-propriedade que possibilita o diálogo entre os interessados. Segundo Japiassu (1976) a interdisciplinaridade é a convergência de várias disciplinas com vistas à resolução de um problema cujo enfoque teórico está, de algum modo ligado ao da ação e da decisão.

Machado (1996) aponta que, em geral, as tentativas de se adotar a interdisciplinaridade na prática escolar não têm sido bem sucedidas. Para explicar a razão de tal insucesso ressalta que, para a superação do trabalho estritamente disciplinar, dois eixos precisam ser considerados, a saber: o eixo multi/interdisciplinar e o eixo intra/transdisciplinar. No eixo multi/interdisciplinar a “horizontalidade é a característica básica das relações estabelecidas”, ao passo que no eixo intra/transdisciplinar, a característica básica é a verticalidade (Machado, 2000). Segundo o autor, nas tentativas de realização de projetos interdisciplinares apenas o primeiro eixo tem sido considerado, o que faz com que o “trabalho com os temas geradores, que deveria aglutinar os objetos particulares das diferentes disciplinas”, torne-se “um degrau excessivamente alto para o professor”.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos dias atuais, os educadores se deparam, com o desafio de repensar a educação numa perspectiva de situações que facilitem o processo de construção do conhecimento. De acordo com Macedo (1994) essa construção do conhecimento implica que o professor deva conhecer a matéria que ensina, para transmitir ou avaliar corretamente, para questionar, formular hipóteses e sistematizar, quando necessário.

Conseqüentemente, implica também em coordenar informações e articular diferentes pontos de vista de se trabalhar em equipe, despertando o prazer pela pesquisa, pelo diálogo, respeito mútuo, cooperação, bem como proporcionar condições para que os alunos conquistem autonomia para a resolução de problemas, estimulando-os para a pesquisa.

Entende-se que uma prática pedagógica diferenciada, como o ensino por projetos e situações problema, possibilita ao sujeito a busca de conhecimentos para ativamente

compreender, resolver os questionamentos e estimular a percepção da inter-relação entre os fatos e os fenômenos. Como afirmam Rubega e Toyohara (1999), a consciência da existência de um problema, que deve ser resolvido, determinará, em primeiro lugar, a necessidade do conhecimento e, em seguida a decisão de aplicá-lo para a sua solução parcial ou total.

Conforme Macedo et al. (2000), no aprendizado com situações-problema, “valoriza-se a conscientização das conquistas e sua generalização para outros contextos”. Para tanto as atividades propostas para a formação dos professores não se restringiram em apenas dar o acesso a certas técnicas e informações e sim propiciar aos professores novas estratégias de ensino para desenvolver suas práticas docentes, dentro do processo de reflexão-ação-reflexão, pois, segundo Macedo (2005), praticar a reflexão, refletindo sobre a prática, é uma das condições para esse desenvolvimento. A proposta de atividades requer uma reflexão da equipe de pesquisadores sobre os aspectos envolvidos na formação dos professores das escolas participantes do projeto (ALTET; PAQUAY e PERRENOUD, 2003).

As atividades desenvolvidas com este objetivo procuraram preparar este professor para ter como ponto de partida a sua área de conhecimento e pouco a pouco aprofundar na análise e discussão para patamares mais complexos.

Percebemos no transcorrer das atividades, que as competências adquiridas pelos professores foram sendo desenvolvidas a partir de situações concretas vivenciadas em sua prática pedagógica. Assim, a cada atividade proposta para os alunos, os professores vivenciavam situações didáticas, orientadas, garantindo com isto que as escolhas fossem as mais significativas possíveis, analisando, interpretando e levantando hipóteses e, a partir daí planejando a necessária intervenção didática. Nessa tarefa, além de saberes é necessário que o professor possua competências profissionais que não se reduzam ao domínio dos conteúdos a serem ensinados (PERRENOUD e THURLER, 2005). Neste sentido, as atividades propostas apoiaram-se no domínio de saberes – mas não apenas dos saberes teóricos – outros conteúdos foram necessários para o desenvolvimento do projeto, os procedimentais e atitudinais.

O processo de valorização do trabalho dos professores envolvidos no projeto, ajudando-os a compreender os contextos nos quais se dá sua atividade docente e proporcionando instrumentos adequados para sua intervenção prática no processo social, possibilitou a oportunidade para que examinassem a natureza política de seu trabalho, refletissem sobre as teorias que empregam e questionassem os métodos que usam. Ou seja, não se almejou abandonar uma prática pedagógica, mas sim refletir na e sobre a prática atual, buscando compreender seus significados em função das suas experiências, suas atividades, seus valores e personalidades.

4. O PROJETO DO RIO PARAÍBA: DESCRIÇÃO E METODOLOGIA

GERAL

As atividades desenvolvidas no projeto objetivam, por meio de uma abordagem e metodologia diferentes daquelas adotadas no ensino tradicional, a contextualização do conteúdo,

para que seja possível aproximar o conhecimento científico da realidade dos alunos e trabalhar os conceitos a partir de idéias gerais presentes na vida do aluno, possibilitando um aprendizado mais significativo do conhecimento.

Espera-se, assim, que os professores envolvidos incorporem novas estratégias de ensino em suas práticas docentes, dentro do processo de reflexão-ação-reflexão. Conforme Perrenoud (2002), no contexto da discussão da necessidade de formação dos professores com estas características, pode-se esperar que uma prática reflexiva, dentre outros motivos, “aumente as capacidades de inovação”. Isto porque, “em última instância, inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar”.

A reforma curricular propõe não apenas uma perspectiva de contextualização, como também de interdisciplinaridade para superar os problemas decorrentes do enfoque disciplinar. Como observa Ramos (2001), a interdisciplinaridade pressupõe a existência de um elemento de integração, este podendo ser “o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção”. Assim, o projeto busca dar significado ao conhecimento científico, mediante a contextualização e a interdisciplinaridade.

Para que a aprendizagem possa ser significativa, deve haver uma interação entre o sujeito e o objeto, que, no caso do projeto, é o rio Paraíba do Sul, em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Assim, as atividades desenvolvidas são relacionadas ao rio, enfatizando aspectos como uso, consumo e escassez de água, assim como questões ambientais relativas à água, através dos quais os professores envolvidos buscam dar significado ao conhecimento transmitido aos alunos das disciplinas abordadas, incentivando o raciocínio e a experimentação.

Observa-se ainda que o desenvolvimento do projeto não se restringe apenas levar informações sobre o objeto da pesquisa, mas busca também estabelecer relações mais profundas entre o tema e os conhecimentos científicos ligados a ele, propiciando no estudante várias competências e habilidades relacionadas à capacidade de se expressar e se comunicar; questionar processos naturais e tecnológicos, apresentando interpretações e prevendo evoluções, bem como levá-lo a refletir sobre a utilização e a preservação desse recurso (água).

O PROJETO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO (PCNEM)

A proposta de atuação do projeto se refere principalmente à área de Ciências da Natureza (PCNEM/CN), que tem como um de seus objetivos o desenvolvimento de “estratégias de trabalho centradas na solução de problemas”. A proposta do projeto foi estabelecida de modo coerente com este objetivo. Dentre os objetivos formativos (competências e habilidades) estabelecidos para esta área, podemos mencionar: “formular questões a partir de situações reais” e “articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar”. As atividades propostas, portanto, objetivam explorar a interdisciplinaridade e a contextualização. Além disto, o

aprendizado na área Ciências da Natureza e da Matemática guardam estreita relação com o aprendizado nas áreas de Códigos e Linguagens e de Ciências Humanas.

A proposta dos PCNEM contempla, dentre outros aspectos, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Estas habilidades são fomentadas no projeto, com a prática experimental executada não de forma a confirmar a teoria, mas sim envolvendo o aluno no processo de investigação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96) e os PCNEM, embora não imponham exigências com relação às inovações, facilitam as práticas inovadoras objetivando diminuir o distanciamento entre os currículos e a realidade do aluno (NOGUEIRA, 2002; PROINFO, 2000).

OBJETIVOS

Com vistas a investigar o problema de pesquisa: “Qual é a forma mais adequada para melhorar o processo de ensino-aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares num contexto de novas tecnologias?”, os principais objetivos propostos para o projeto “Rio Paraíba do Sul” foram os seguintes:

- Propor uma metodologia diferenciada, baseada em projetos interdisciplinares, com uso intensivo de Novas Tecnologias, em especial a Web, e tendo o Rio Paraíba do Sul como tema catalisador dos projetos interdisciplinares.
- Conceber, desenvolver, aplicar e avaliar a metodologia proposta, tendo por diretrizes os princípios da aprendizagem por problemas.
- Contribuir na formação e capacitação de professores, principalmente no que se refere à aprendizagem por projetos e à interdisciplinaridade.
- Levar o professor e o aluno a desenvolverem e incorporarem a pesquisa na sua prática docente/discente, através do método de aprendizagem por projetos.
- Fomentar o trabalho de equipes multi-institucionais - formadas por pesquisadores de Universidades e professores e alunos de Escolas públicas - para produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, que possam contribuir para o planejamento de políticas educacionais.

METODOLOGIA

A proposta enfatiza a coleta de dados e o levantamento de alguns parâmetros sobre qualidade da água em pontos diferentes do rio. Estes dados e parâmetros são analisados, e os resultados das análises discutidos, classificando o rio e a qualidade de suas águas. Com isto há o envolvimento do professor e dos alunos em atividades práticas e de pesquisa, e em estudos

referentes ao tema central e a situações-problema propostas.

Após a organização dos dados e informações, cada escola faz um levantamento de uma ou mais situações-problema, relativas ao rio, que são trabalhadas na escola. Os professores, como orientadores, estabelecem junto às equipes de alunos o cronograma e as atividades que serão desenvolvidas, assim como o mapa conceitual a partir do tema explorado. O desenvolvimento das atividades fomenta a interdisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento de diversas disciplinas.

Periodicamente os estudantes selecionam os resultados e, com base nas pesquisas feitas, comentam estes resultados. O material, organizado, por exemplo, na forma de um portfólio, vídeo ou apresentação, é então avaliado pelo professor. O professor avalia não apenas o produto apresentado, mas também o processo e o caminho percorrido pelos alunos, interferindo quando necessário para otimizar esse processo na busca de resultados satisfatórios. Cabe ao professor decidir sobre o aproveitamento desta avaliação na avaliação formal do aluno. Os resultados das atividades desenvolvidas são também discutidos em reuniões mensais, com a participação dos diferentes atores envolvidos no projeto.

AVALIAÇÃO

A avaliação dos resultados do projeto tem sido efetuada tendo em conta o impacto e o mérito deste, buscando um referencial nos PCNEM. O impacto do projeto nos seus atores (alunos, professores, coordenadores, diretores e comunidade), é aquilatado a partir das mudanças esperadas e verificadas. Estas correspondem, em princípio, aos perfis de excelência traçados tendo-se como referência os objetivos do projeto de pesquisa proposto.

O mérito ou relevância do projeto é analisado em termos de qualidades intrínsecas, tais como seu funcionamento, seus procedimentos e as relações humanas decorrentes. Esses fatores constituem facilitadores do impacto nos atores envolvidos.

5. RESULTADOS PARCIAIS

Segundo pesquisa de avaliação realizada junto aos professores, 70% consideraram que a proposta contribuiu para o desenvolvimento do aluno, promovendo a criatividade e despertando a curiosidade; 59% destacaram a possibilidade de estimular o trabalho em equipe e mais de 48% apontaram a contribuição do projeto para a reflexão sobre temas relacionados às questões ambientais e sociais, assim como para a conscientização dos alunos (e indiretamente da comunidade) a respeito da responsabilidade individual e coletiva, como podemos perceber no gráfico 01.

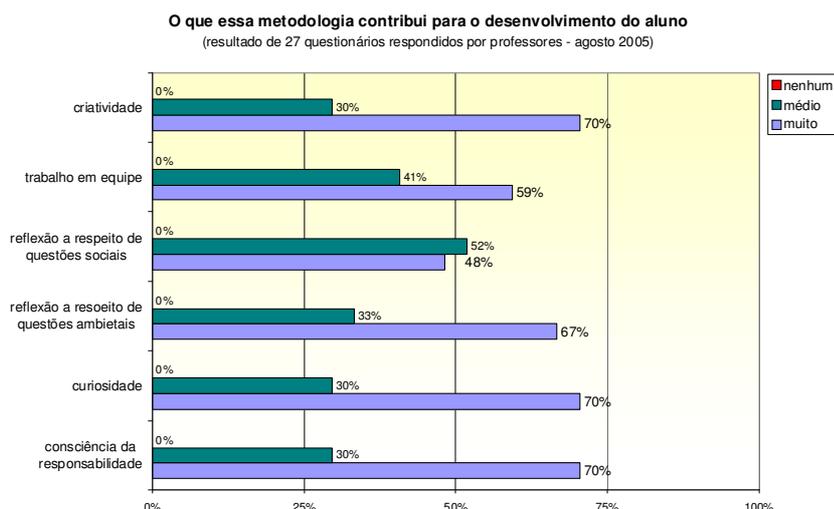


Gráfico 01 – Metodologia e trabalho discente

Com relação à prática docente podemos verificar que mais de 52% dos professores apontaram que a metodologia de projetos possibilitou a discussão e leitura da realidade, assim como a intervenção do aluno no processo e a realização do trabalho de campo. O desenvolvimento do trabalho com as idéias do professor e dos alunos na proposta foi mencionado por 70% dos professores pesquisados, conforme gráfico 02.

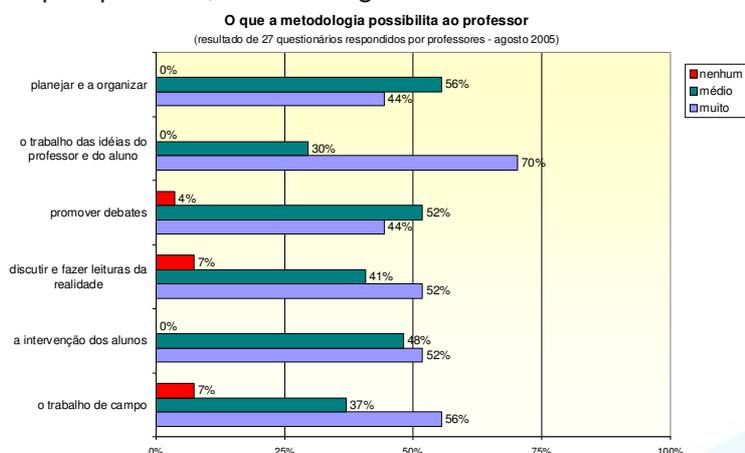


Gráfico 02 – Metodologia e o trabalho docente

Entre as atividades docentes destacamos alguns conteúdos trabalhados que propiciaram o envolvimento dos estudantes em diversas ações desenvolvidas no projeto.

- Conteúdos conceituais: os aspectos físicos e químicos da água e discussão de propriedades físicas, químicas e microbiológicas da água, tratamento de água e suas etapas; fauna e a flora da mata próxima ao rio, aspectos relacionados ao condicionamento físico e ao perfil físico para caminhadas em trilhas ecológicas; características de textos para jornais, prosa, conto e documentário; situação do rio no período pré-industrial e pós-industrial; estudo da mata

ciliar; algumas doenças veiculadas pela água ou enfermidades causadas por microorganismos na água; conservação de energia e fatores climáticos; tarifas públicas, transformação da paisagem e ocupação do rio, censo da população ribeirinha.

- Conteúdos procedimentais: analisar, registrar e classificar os parâmetros de qualidade de água; promover campanhas de conscientização sobre as questões ambientais relativas ao rio e à água; organizar visitas e entrevistas com moradores da área de preservação ambiental; organizar o roteiro de trilha para estudo do meio ambiente; selecionar um roteiro de entrevista que permita extrair informações relevantes; construir tabelas de consumo de energia e levantar situações de redução de consumo; construir maquetes enfocando a situação do rio; preparar, em equipe, a apresentação de teatros e de músicas; elaborar hipóteses sobre a classificação da água do rio após o resultado da análise de amostras de água coletadas; comparar os dados da análise com os da literatura e coletar dados e informações de textos e de visitas realizadas.

- Conteúdos atitudinais: valorizar a participação em campanhas de conscientização sobre o meio ambiente, expondo sua importância para a coletividade; cobrar de autoridades governamentais uma posição em relação às questões do rio e da água; socializar informações, participando de seminários e de congressos; colaborar no trabalho em equipe com idéias, opiniões, soluções e participação nas ações propostas; denunciar, com responsabilidade, os problemas relacionados à poluição do rio.

6. CONCLUSÕES PRELIMINARES

Ressaltamos que as ações citadas promoveram a melhoria da qualidade de ensino nestas unidades, uma vez que geraram uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares e nos estudos desses conhecimentos.

É possível verificar que o projeto tem contribuído para modificar a percepção do professor sobre a pedagogia de projetos, em especial, com relação ao trabalho em equipe, a contextualização do conhecimento, ao processo da avaliação e a correlação entre os temas trabalhados e o cumprimento do programa previsto. Deste modo perceberam que as atividades executadas - não da forma tradicional, confirmando conceitos trabalhados anteriormente - mas sim remetendo o aluno a levantar dados, a associar e concluir é o caminho para assimilação e para a sistematização do conhecimento de uma forma mais efetiva, enfatizando uma abordagem de aprendizagem significativa.

Com relação ao tema “Rio Paraíba do Sul: preservando o futuro”, o projeto possibilitou a reflexão sobre as questões ambientais, que contribuíram para a motivação dos alunos, promovendo ações de intervenção na comunidade.

BIBLIOGRAFIA

- ANA – Agência Nacional de Águas. Disponível em <http://www.ana.gov.br/> . Acesso em 07/03/2003.
- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (eds.) A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AUGUSTO, T. G. S; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. Investigação em Ensino de Ciências, vol 12, nº 1. Porto Alegre, março de 2007. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol12/n1/v12_n1_a6.htm>. Acesso em 13/06/2007.
- FAZENDA, I.C. A., 1979. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo. Cortez, 1979.
- FAZENDA, I.C. A., 2002. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 10ª. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- HERNANDEZ, F E VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. Project Based Learning Handbook. Novato – CA: Buck Institute for Education, 2003.
- MACEDO, L. de. Ensaio construtivistas. Coleção Psicologia e Educação, 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: ArtMed Sul, 2000.
- MACEDO, L de. Ensaio Pedagógicos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- MACHADO, N. J. Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- MOREIRA, M. N.; LEMOS, I. M.; SACARMOCIN, M. F. P. Um por todos e todos por um. O que é pedagogia de projetos? Revista Nova Escola, Fundação Victor Civita, edição de maio de 1998.
- NOGUEIRA, N. R. Pedagogia dos Projetos. Érica, 2002.
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/pcn.shtm>> Acesso em 19/02/2003.
- PCNEM/CN – Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – Ciências da Natureza. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec/ftp/Ciências da Natureza.doc>> Acesso em 19/02/2003.
- PENUEL, W.R.; MEANS, B. Observing Classroom Process in Project-Based Learning Using Multimedia: A Tool for Evaluators. Disponível em <www.ed.gov/technology/techconf/1999/whitepapers/papers3.html>. Acesso em 1999.
- PERRENOUD, P. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Portal Web Quest. Disponível em www.webquest.com.br. Acesso em 07/03/2003.

ProInfo. Projetos e Ambientes Inovadores. Ministério da Educação, Brasília, 2000.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

Revista "Nova Escola", edição especial sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, Fundação Victor Civita, 2002, páginas 23-24.

RUBEGA, C. C. e TOYOHARA, D. Q. K. Formação Continuada de professores de Química: o uso da problematização como metodologia para o ensino de química. II ENPEC, Valinhos, SP, 1999.

SCHNETZLER, R. P; ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de Pesquisas para o Ensino de Química. Química Nova na Escola, n1, p. 27-31, 1995.

SENA, G. J.; AKAMATSU, J. I.; MORGADO, E. M.; FISCARELLI, S. H.; TOYOHARA, D. Q. K.;

SARTORI, F. P.; RIOS, W.; FALGUERA, J. R. WebProInter: a Web Environment for Supporting the Development of Interdisciplinary Projects. Lima: Proceedings of the International Conference PBL 2006 ABP, 2006.

The George Lucas Educational Foundation. Instructional Module. Project-Based Learning. Disponível em <http://gledf.org/pbl/index.html>. Acesso em 12/03/2003.

THOMAS, J.W.. A review of research on Project-Based Learning. Disponível em www.k12reform.org/foundation/pbl/research, 2000. Acesso em 12/03/2003.

TOYOHARA, D. Q. K.; AKAMATSU, J. I.; SENA, G. J. Experiências dos Professores e Alunos Participantes do Projeto "Rio Paraíba do Sul: Preservando o Futuro". PBLTech 2005 – International Workshop on Project Based Learning and New Technologies, 2005 (in CD-ROM).

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E JOGOS DE REGRAS: UMA EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GUIMARÃES, Karina Perez ; AMARAL, Cristiane Aparecida do ;
CORRÊA, Josefa Francelina ; VI RAQUA, Maria Gabriela (UNIFAIMI)

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, apresentamos um relato de experiência vivenciado ao longo do Estágio Profissional Curricular Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da União das Escolas do Grupo FAIMI de Educação - UniFAIMI.

O Estágio Profissional Curricular Supervisionado tem por objetivo a complementação educacional e a prática profissional do estudante e faz-se mediante sua efetiva participação no desenvolvimento de programas e planos de trabalho, em escolas públicas ou particulares da cidade de Mirassol (São Paulo) e região.

Tendo em vista o fato que a área de Matemática, muitas vezes, é colocada em segundo plano e ainda representa um “bicho-de-sete-cabeças” para muitas crianças e professores, optou-se por desenvolver um projeto de estágio nessa área de conhecimento. Indubitavelmente o processo de alfabetização é de suma importância, mas entendemos que a Matemática deva caminhar ao seu lado, uma vez que a mesma envolve também processos de raciocínio úteis para a interpretação de um texto.

Pautando-se na teoria construtivista de Jean Piaget, bem como nos trabalhos de seus seguidores na área da Matemática (Brenelli (1996), Guimarães (1998, 2004), Kamii (1990, 1992, 1993), Morgado (1993), Macedo (1997, 2000), dentre outros), que valorizam atividades concretas vivenciadas pelas crianças como fundamentais na construção do conhecimento lógico-matemático, o presente estudo discute o trabalho com jogos de regras e materiais concretos desenvolvido com crianças com dificuldades de aprendizagem que freqüentam o terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Mirassol.

O Estágio desenvolveu-se em dois momentos. O primeiro momento partiu da observação e pesquisa da instituição escolar como um todo e da prática pedagógica dos professores. Já o segundo momento contemplou a construção e o desenvolvimento do projeto de Matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico está fundamentado na teoria construtivista de Piaget que enfatiza o caráter ativo da aprendizagem, privilegiando a relação entre sujeito e conhecimento.

Para Piaget (1976), o conhecimento é resultado das interações do sujeito com o objeto de conhecimento. A construção do conhecimento, por sua vez, é explicada pelo processo de equilíbrio, que consiste na passagem de estados de menor equilíbrio para estados de maior equilíbrio, qualitativamente diferentes. O desencadeamento deste processo ocorre por meio dos desequilíbrios que provocarão reequilibrações, representando o progresso no desenvolvimento do conhecimento.

A construção da Matemática é definida por Piaget (1973) como: “um desenvolvimento endógeno, que procede por etapas, de tal natureza que as combinações que caracterizam qualquer uma delas sejam, por um lado, novas enquanto combinações e, por outro lado, só se exercem sobre elementos já dados na etapa precedente” (p.298).

Nesse contexto, os jogos, se bem utilizados, têm papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como a organização, atenção e concentração, que são necessárias para o aprendizado de Matemática e permitem ao professor analisar e avaliar as diversas estratégias utilizadas pelas crianças para a construção das possibilidades de soluções.

Os jogos proporcionam às crianças situações-problema que exigem soluções imediatas, favorecendo o planejamento das ações, o desenvolvimento da percepção e o pensamento reflexivo.

O propósito de se optar pela situação de jogo é que a mesma oportunizaria às crianças a vivência de uma situação diferenciada da escolar para poderem pensar nos conteúdos matemáticos

PARA ONDE VAI A MATEMÁTICA?

Para que realmente haja compreensão da Matemática em detrimento da simples memorização pelas crianças, é imprescindível que, tanto na Educação Infantil como nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o professor desenvolva um trabalho com materiais concretos que possam auxiliar nos processos de raciocínio dessa faixa etária.

Observa-se nas escolas que o trabalho com materiais concretos é mais presente na Educação Infantil, embora ainda sem toda a exploração e intervenções adequadas. Ao iniciar o Ensino Fundamental, esse aspecto fica reduzido a apenas alguns materiais concretos mais comuns sendo também pouco explorados.

Tem-se uma visão equivocada de que o uso de jogos e materiais concretos gera perda de tempo e indisciplina. Ao contrário, quando utilizados da maneira correta podem propor situações-problema que desencadearão na construção das estruturas operatórias, pois favorecerão o processo de equilíbrio e construção do conhecimento matemático.

O ato de jogar possibilita o desencadeamento das construções no sujeito, pois as ações presentes nos jogos permitem:

compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último, coordenar situações, ter condutas estratégicas, etc. são chaves para o sucesso. Para ganhar é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, saber abstrair, relacionar as jogadas todo o tempo. Por isso, o jogo de regras é um jogo de significados em que o desafio é superar a si mesmo ou ao outro (MACEDO et al, 1997, p.135).

Os jogos de regras podem ser uma forma bastante desafiante para a criança aprender as operações aritméticas e outros conteúdos matemáticos. Ao se trabalhar com jogos na sala de aula, inicialmente o professor necessita propor uma discussão sobre os conhecimentos que as crianças já possuem do jogo: Alguém já viu esse jogo? Vocês sabem como se joga? Quais são as regras? Quem ganha o jogo?

As situações-problema propostas pelo professor ao longo do jogo precisam representar desafios à criança para que ela possa se interessar e criar estratégias que melhorem seu desempenho no jogo e proporcionem a construção do conhecimento matemático.

É importante que as crianças possam vivenciar na prática os conceitos matemáticos para que os mesmos possam ser reinventados por elas, possibilitando assim que tenham uma aprendizagem significativa em Matemática. Afinal, de que nos adianta sabermos um procedimento mecânico de uma operação aritmética se não sabemos para qual situação ela serve?

Em relação a esse aspecto, Guimarães e Correia (2003), ao realizarem um estudo sobre a avaliação do rendimento escolar de Mirassol, constataram que, em Matemática, muitas crianças apesar de saberem o procedimento mecânico das operações, não sabiam em quais situações utilizá-las. Os resultados da avaliação mostraram que: “os alunos, em sua maioria, dominam os algoritmos, ou seja, sabem executar as operações, entretanto nem sempre conseguem saber em quais situações utilizá-las. Os problemas que solicitavam um raciocínio que não exigia uma operação explicitamente, também foram alvos de dificuldades para os alunos” (p.362).

Com base nesses dados, fundamentados na teoria de Piaget, os graduandos do Curso de Pedagogia da UniFAIMI têm desenvolvido também projetos na área da Matemática no estágio em séries iniciais do Ensino Fundamental.

Discutiremos a seguir um exemplo desses projetos, destacando o uso de jogos que possam ilustrar nossa discussão contribuindo para a formação do futuro professor e também para a atualização dos professores já atuantes.

PROJETO DE MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA VIA JOGOS DE REGRAS

O projeto realizado no estágio teve como objetivo principal verificar parte das dificuldades encontradas pelas crianças em Matemática e propor atividades via jogos de regras que pudessem auxiliar na superação dessas dificuldades.

Inicialmente, foram realizadas observações em diferentes salas de aula da escola, bem como entrevistas com professores e demais funcionários, participação em reuniões de professores, estudo dos documentos da escola, dentre outras atividades.

A partir disso, foram escolhidas três crianças com dificuldades de aprendizagem em Matemática indicadas pela escola. Por meio de entrevistas com a professora e com a coordenadora, verificamos que as crianças escolhidas apresentavam dificuldades em relacionar número e quantidade e não tinham conhecimento da seqüência numérica.

O projeto de Matemática teve a duração de 20 horas. Para isso, foram realizados encontros semanais (três vezes por semana) com duração de uma hora cada encontro.

O projeto contou com três etapas: avaliação inicial, aplicação de atividades lúdicas e avaliação final.

ETAPA 1: AVALIAÇÃO INICIAL

A primeira etapa teve por objetivo avaliar o nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontravam as três crianças. Para isso, foram utilizadas as seguintes provas piagetianas (PIAGET, 1975): Prova de Conservação de Quantidades Discretas (fichas), Prova de Conservação de Quantidades Contínuas (massa) e Prova de Inclusão Hierárquica (frutas)

As provas foram aplicadas individualmente nas crianças. Constatou-se que todas elas estavam no estágio pré-operatório, pois não agrupam em classes todos os elementos de um conjunto seguindo um critério único que inclui duas ou mais subclasses em uma classe de maior extensão. Também não conseguem solucionar noções de conservação, sendo seus julgamentos baseados na percepção e não na lógica, ao se mudar a disposição espacial ou a forma acreditam que se muda a quantidade.

ETAPA 2: APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS

As atividades lúdicas foram escolhidas a partir do estágio em que as crianças se encontravam e suas dificuldades apresentadas (relação número e quantidade, seqüência numérica). É importante ressaltar que em todas as atividades foram realizadas intervenções com o intuito de favorecer a construção do conhecimento matemático.

Os jogos escolhidos para essa etapa foram: Pega-varetas, Seqüências lógicas, Jogos de Encaixe, Dominó de quantidades, Memória de quantidades e Fábrica de Reciclagem. Além dos jogos, foram utilizadas as atividades: Ligue os pontos, Descubra o Número, Calendário e Textos.

Dentre as atividades realizadas, optou-se por pontuar o jogo Pega-varetas a título de ilustração das situações-problema propostas às crianças.

O jogo Pega-varetas é bastante conhecido pelas crianças e possibilita o trabalho com operações aritméticas durante a contagem dos pontos. É constituído por varetas das cores amarela, verde, vermelha, azul e preta, sendo que cada cor possui uma quantidade de varetas (varia conforme o fabricante) e recebe determinada pontuação. Optamos por diminuir a pontuação

das varetas para facilitar a contagem dos pontos.

O jogador que iniciava a partida do jogo misturava com as mãos todas as varetas e as jogava na mesa de forma que não ficassem alinhadas. Em seguida, tentava pegá-las uma a uma, sem provocar qualquer movimento das outras. Inicialmente, utilizava apenas as mãos e depois de recolhida uma vareta poderia utilizá-la para auxiliar na tarefa de resgatar as demais.

A cada vareta retirada, o jogador pegava o número de fichas correspondente a cada pontuação alcançada. Ganhava o jogo aquele que no final tivesse o maior número de pontos, ou seja, o maior número de fichas.

O jogo foi aplicado coletivamente nas crianças durante dois dias, totalizando um total de três horas.

No primeiro dia, as crianças demonstraram interesse e satisfação para realizar a atividade. Toda queriam ganhar o jogo e para essa finalidade utilizaram algumas estratégias, tais como: pegar o palito que valesse o maior número de pontos, mesmo que este estivesse em um local que provavelmente não conseguiriam pegar sem mexer os outros palitos. E também sugeriram durante o jogo que palito determinado colega deveria pegar, ou seja, aquele que tivesse o menor número de pontos.

Apresentaram o tempo todo curiosidade para saber quem ganharia o jogo e por isso contavam as fichas um dos outros.

Com esse jogo pudemos perceber que o aluno KIL (8,9) tem dificuldades com a seqüência numérica, pois ao contar diz: “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14, 17”. Ele ficou muito agitado em relação ao jogo, não aceitava quando mexia alguma vareta e ficava emburrado. Porém, já no começo percebeu que se pegasse a vareta verde (três pontos) poderia ganhar o jogo, pois essa valia mais que as varetas de um ou dois pontos. Ao apresentar dificuldades na seqüência numérica, não soube definir quem ganhara a partida. Ficou ansioso e queria de todas as maneiras que o grupo revelasse o ganhador.

As crianças não apresentaram dificuldade para contar no momento em que tiveram que pegar a quantidade de fichas correspondente aos pontos das varetas.

Após o término do jogo, as crianças foram questionadas sobre o ganhador. Afirmaram que seria aquele que tivesse a maior quantidade de fichas, e logo começaram a contar.

A aluna MAR (8,7), ao final, organizou suas fichas em duas fileiras, colocando-as uma ao lado da outra, conseqüentemente formando fileiras com a mesma quantidade de fichas. Porém, ao contar, passava seu dedo sobre cada ficha, e quando se perdia, voltava e recomeçava a contagem na primeira fileira. Ela não conseguiu contar a partir da décima quarta ficha.

A aluna LEC (8,6) não apresentou dificuldades para contar, sabia a seqüência numérica. Organizou suas fichas em quatro fileiras com a mesma quantidade, mas ao contar novamente a pedido do grupo de estagiárias, ela voltava na primeira fileira.

Por ela não ter apresentado dificuldades em relação à seqüência e nem na relação número-quantidade, registrou a quantidade de pontos no papel a partir das outras jogadas. Inicialmente, representou a quantidade escrevendo o número correspondente, por exemplo: se o

palito valia três pontos, escrevia “3” no papel.

Ao final, para saber a quantidade de pontos que tinha feito, contou todos os números como se todos valessem apenas um ponto. Após algumas intervenções das estagiárias, ela organizou os números anotados, de forma que em cada linha da folha ela representou a quantidade de pontos de determinado palito, se a vareta valia dois pontos, escrevia na linha duas vezes o número dois e assim por diante. Observe o registro dessa criança na figura abaixo:

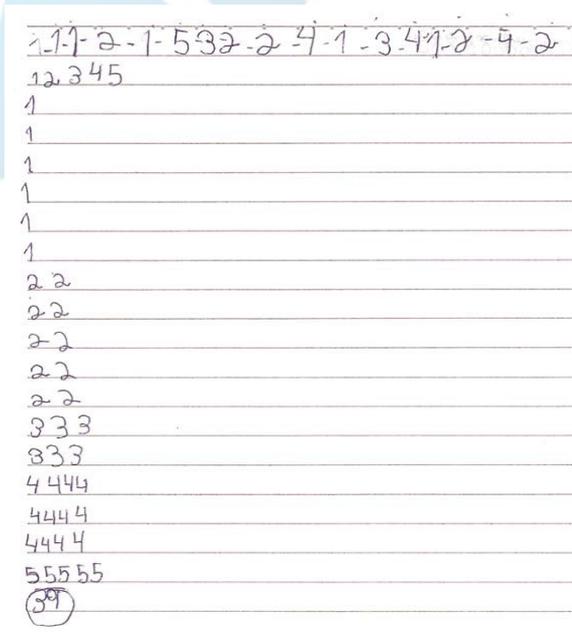


Figura 1 – Registro dos pontos de LEC no jogo Pega-varetas

O registro de LEC mostra que ela ainda não utiliza a multiplicação, já que repete o valor de pontos conforme a quantidade de varetas resgatadas. LEC resolve a situação-problema por meio de adições sucessivas tendo as fichas como material concreto que lhe possibilitou chegar a esse total de pontos.

Vale destacar ainda, conforme observa-se no registro de LEC, a repetição da escrita do número conforme a quantidade, ou seja, ao registrar a quantidade de varetas de 3 pontos que resgatou, registra duas linhas repetindo o 3 cada linha por três vezes. Essa estratégia foi utilizada pelo sujeito para registrar todas as varetas obtidas no jogo.

Após ter representado todas as varetas, contou novamente, passando por todos os números escritos, e então concluiu corretamente a contagem.

Pode-se dizer que a atividade proposta foi adequada para as crianças, desafiadora e diferenciada.

ETAPA 3: AVALIAÇÃO FINAL

O objetivo da avaliação final foi verificar se as crianças apresentaram melhora no desenvolvimento cognitivo. Para isso, foram reaplicadas as provas piagetianas da avaliação inicial.

Constatou-se que as crianças que iniciaram no estágio pré-operatório não tiveram avanço para o estágio operatório concreto. Podemos comprovar isso por meio dos diagnósticos feitos no início e no término do projeto que não apontaram nenhuma mudança de estágio. Contudo, as crianças tiveram avanços significativos na questão da interação, na autoconfiança em resolver problemas e na auto-estima.

Notou-se que todas as crianças no início do projeto eram desinteressadas, tinham baixa auto-estima e geralmente eram isoladas da turma. Percebemos também que as crianças já haviam internalizado o fato de não aprenderem Matemática como sendo uma dificuldade de aprendizagem.

O fato das crianças não avançarem no nível cognitivo pode ser explicado pelo pouco tempo de intervenção das estagiárias. Caso esse trabalho possa ser contínuo, certamente favorecerá o avanço das crianças.

Embora tivéssemos conseguido avanços pequenos, o trabalho desenvolvido foi significativo para as crianças e para os graduandos do curso de Pedagogia da UniFAIMI. O projeto contribuiu para uma visão da prática pedagógica e de como podemos favorecer a aprendizagem, de forma que, as crianças construam seu conhecimento por meio da interação social, da utilização de materiais concretos, da cooperação e do intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento.

Destacamos ainda que as crianças demonstraram avanço no decorrer das atividades, dos quais podemos ressaltar o fato de conseguirem estabelecer relações entre as atividades com jogos e atividades dadas em sala de aula, o fato de cooperarem e também de elaborarem estratégias em conjunto.

Concluimos então que, apesar do pouco tempo de duração do projeto, foi possível aos estagiários graduandos vivenciarem uma prática diferenciada que possibilita verificar a eficiência da metodologia proposta e a fecundidade do ensino da Matemática numa perspectiva piagetiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao final desse trabalho, é relevante pontuarmos algumas considerações e implicações pedagógicas. Os cursos de formação inicial de professores necessitam dialogar com a comunidade escolar. O estágio na formação docente precisa constituir uma possibilidade de aprendizagem do futuro profissional, mas também deve contribuir para a escola poder repensar seus processos de ensino e de aprendizagem.

A utilização dos jogos em sala de aula demanda conhecimento do professor a respeito de como intervir e de como proporcionar momentos de aprendizagens. Esta prática demanda também muito esforço e disposição, na medida em que exige preparo, planejamento e estudo a respeito.

Talvez esse possa ser um dos motivos de não encontrarmos tantos professores trabalhando com jogos em suas aulas. Geralmente as alegações são de “falta de tempo”,

“indisciplina da sala” e “disponibilidade de jogos”.

A prática vivenciada com as crianças ao longo do projeto de estágio mostrou que práticas diversificadas, quando bem utilizadas e durante um período maior de tempo, podem contribuir para aprendizagens significativas em Matemática.

Por fim, pode-se afirmar que os resultados obtidos com o trabalho são significativos: por um lado, os graduandos estagiários podem vivenciar conteúdos vistos em sala de aula com a orientação do professor orientador responsável pelo estágio e, por outro lado, a escola pode ser auxiliada para lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na área de Matemática, tendo nos jogos de regras um recurso favorável para essa prática.

É importante que os profissionais da educação considerem os processos inerentes à construção do conhecimento pautado no construtivismo piagetiano, como afirma Castro (2001):

Devemos, pois, redefinir conceitos e pensar em termos novos, ou melhor, em significações diferentes para os termos tradicionais da didática – o aluno, o professor, o que se ensina, como se ensina, por que e para que ensinar – formulando novos conceitos sobre tais elementos didáticos. Tal redefinição poderá exigir um novo conceito de “conteúdo”, que não será apenas matemática, história ou geografia, ou dos objetivos atribuídos à escola. Dar-se-ia mais importância a atividades que ensinem a pensar ou a incentivar o uso do pensamento pelo aluno. O ensino não se confundiria com a aquisição de informações, mas com a construção de conhecimento e com o desafio ao pensamento. A teoria, que espero seja um dia formulada, poderá ajudar o professor se conseguir deixar claros os princípios nos quais se baseia: os mesmos do construtivismo piagetiano. Deixamos a sugestão para quem se interessar por ela (p.19).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRENELLI, R. P. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e elementares. Campinas, SP: Papyrus, 1996, 358 p.

CASTRO, A. A. D. Um olhar construtivista sobre a educação. MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. et al. (orgs). Campinas: Vieiras, 2001, 139 p.

GUIMARÃES e SILVA. Projeto Avaliação do Rendimento Escolar de Mirassol (AREM/2002).

PROEPRE 20 anos. XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: Faculdade de Educação – LPG – Unicamp, 2003, p.362-363.

GUIMARÃES, K. P. Abstração reflexiva e construção da noção de multiplicação, via jogos de regras: em busca de relações. 1998. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUIMARÃES, K. P. Processos cognitivos envolvidos na construção das estruturas multiplicativas. 2004. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KAMII, C.; DeCLARK, G. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Tradução Elenisa Curt. Campinas, SP: Papyrus, 1992, 307 p. KAMII, C.; DeVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Tradução Maria Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990, 355p.

KAMII, C.; LIVINGSTON, S. J. Aritmética: novas perspectivas, implicações na teoria de Piaget. Tradução Marcelo C. T. Lellis, Marta R., Jorge J. de Oliveira. Campinas, SP: Papyrus, 1993, 210 p.
KAMII, C.; LIVINGSTON, S. J. Desvendando a aritmética: implicações na teoria de Piaget. Tradução Marta Rabiogio e Camilo F. Ghorayeb. Campinas, SP: Papyrus, 1993, 300 p.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Quatro cores, senha e dominó. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, 167 p.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, 116 p.

MORGADO, L. M. A. O ensino da aritmética: perspectiva construtivista. Coimbra: Livraria Almedina, 1993, 116 p.

PIAGET, J. Como as crianças formam conceitos matemáticos. In: MORSE, W. e WINGO, G. (org.). Leituras de Psicologia Educacional. Tradução Duarte Moreira Leite. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

PIAGET, J.; INHELDER, B. A gênese das estruturas lógicas elementares. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, 354 p.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. A gênese do número na criança. Tradução Christiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, 331 p.

PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Tradução Marion M. dos S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, 228 p.

EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE: PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

CHACON, Kelen Cristiane Dos Santos (PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI DAS CRUZES)

Inaugurada em março de 2004, a E.M. Ver^a Astréa Barral Nébias atende a aproximadamente novecentos alunos de ensino fundamental ciclo I em dois turnos diários e está localizada na área mais pobre do distrito de Jundiapéba em Mogi das Cruzes – SP, que é localmente conhecido em virtude dos altos índices de violência explícita da localidade.

Além dos indicativos de violência e pobreza da região já notórios, fatores como a subnutrição da população e condições de moradia precárias formam um perverso quadro de baixa aprovação escolar, que relega as crianças a continuarem em condição de desfavorecimento perante às exigências de conhecimento e diplomação que o mercado de trabalho faz.

Dadas as problemáticas inicialmente apresentadas, mais a alta incidência de maus tratos e abuso sexual infantil, e a presença maciça de migrantes oriundos das regiões norte e nordeste do Brasil, dados que só puderam ser percebidos pela equipe escolar após as reiteradas situações observadas durante os primeiros meses de funcionamento da escola, fez-se necessária à determinação de um aparato pedagógico que fosse representativo e determinasse a inclusão social da comunidade por meio do respeito à diversidade que se delineava. A melhor maneira de respeitar a diversidade cultural, minimizar os processos naturais de exclusão escolar e social, diminuir o abismo cultural, elevar a auto-estima dos educandos e incentivar as práticas criativas e libertárias, é desenvolver ações que incentivem o reconhecimento dos talentos inatos de cada indivíduo, o que levou a equipe gestora a apontar à equipe docente o trabalho com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) como foco de possível emancipação e acolhimento cognitivo, afetivo e social e as premissas de reflexão sobre as relações de poder desenvolvidas por Foucault (1985).

Considerando as mudanças de enfoque exigidas do professor para o trabalho que valorize uma gama de nove inteligências que se inter relacionam e se desenvolvem de forma particular em cada indivíduo, em contraponto à tradicional concepção de um inteligência G (geral) e retilínea, a equipe de docentes da escola em questão precisavam passar por momentos de estudo, pesquisa, debates e formação que propiciassem o conhecimento da teoria da construção de saberes a ser adotada, e também viabilizasse a reflexão sobre as práticas que estavam sendo criadas pelo grupo, socializar atividades e promover o sentimento de segurança que tanto incentiva o profissional a novas ousadias, dessa maneira surgiu o projeto de formação de profissionais de educação em serviço da E.M. “Ver^a Astréa Barral Nébias”.

Iniciado em agosto de 2004, o projeto visa possibilitar ao profissional de educação

desta escola uma prática reflexiva incentivada por meio de ciclos de estudo, círculos de leitura e discussão das teorias adotadas tanto com os pares, como em mini-cursos ministrados por especialistas de áreas afins à da educação, como psicólogos, filósofos, historiadores, cineastas, artistas plásticos, teatrólogos, escritores e outros, que possam contribuir com seus saberes científicos para ampliar os horizontes acadêmicos e pedagógicos do grupo. De acordo com a LDB 9490/96, a formação de profissionais de educação deve se dar em dois formatos: de forma inicial, nos níveis médio ou superior nas faculdades de pedagogia ou nos Institutos de Ensino Superior, e de forma contínua por meio de cursos de especialização, extensão universitária, participação em eventos de natureza acadêmica e científica, e demais cursos ou atividades de estudo e pesquisa posteriores à formação inicial.

Nessa abordagem, várias mudanças foram introduzidas nos modelos de formação de professores com vistas a atender às inovações propostas pelas reformas educacionais, e os poderes públicos começaram a financiar e incentivar cursos de atualização para o professorado de seu sistema, contudo, tais determinações muitas vezes eram “esforços nacionais de reforma (...) e ajudam a configurar as relações de poder e as regulações que se produzem dentro e através das sociedades” (Popkewitz e Pereyra 1992, p. 17), por não se voltarem para compreender as problemáticas das comunidades locais nas quais os professores estavam inseridos, e desconsiderarem a multiplicidade de questões que envolvem os processos de construção de saberes, bem como ignorarem a diversidade que se encontra no diferente grupo de escolas que compõem os sistemas públicos de ensino, e formularem encontros de formação nos quais os principais agentes de transformação são sujeitos assujeitados de sua prática, e são doutrinados à espera passiva de uma fórmula mágica e redentora.

Para o projeto de formação contínua da escola Astréa o conteúdo, a organização e principalmente a atuação do professorado são elementos centrais para os objetivos de modernização dos sistemas de ensino, e significa entendê-los como parte de mudanças nos sistemas de regulação de poder e de difusão de novas formas de pensamento, ação, construção de subjetividades e estilos cognitivos, como diria Foucault. Segundo essa perspectiva, o poder está “intrinsecamente ligado a regras, normas e estilos de pensamento mediante os quais os indivíduos falam, pensam e atuam na produção de seu mundo cotidiano” (Popkewitz e Pereyra 1992, p. 41). Finalmente, a equipe gestora em conjunto com a equipe docente considerou que em qualquer tipo de formação, seria muito importante que fosse contemplado um aspecto que costuma ser totalmente negligenciado nesses cursos: a formação para o trabalho com pais e comunidade. Na pesquisa relatada por Gatti e colaboradores (1994), os professores entrevistados queixam-se da falta de preparo para esse trabalho.

Deste modo, o desafiante trabalho a ser construído pela comunidade escolar, tinha por base o modelo dos pilares do conhecimento da UNESCO, ou seja:

a) saber: implementar os conteúdos da formação básica e atribuir importância à formação cultural, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a situação real vivida com as crianças, o que requer formação permanente do docente;

b) saber ser: é necessário uma estrutura de apoio, que dê condições ao docente para lidar com situações de estresse, prevendo momentos de descanso e rodízio de funções;

c) saber aprender: interagir com diversos sujeitos além dos alunos. Sua competência social deve incluir seu desempenho inter relacional, com as famílias e os profissionais de todas as áreas da unidade escolar;

d) saber fazer: aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto e percurso educativo próprios, utilizando um sistema de documentação, e registros menos burocrático e mais eficiente na avaliação, nas pesquisas e nas atividades de observação.

O primeiro passo, foi a utilização das reuniões semanais com uma hora de duração cada, destinadas à organização do trabalho escolar, para a veiculação de textos, resumos, artigos científicos, apreciações e excertos de estudos sobre a teoria de Gardner. Após a leitura, iniciava-se uma pequena discussão com os grupos de professores que estavam divididos em três turmas de 6 a 9 membros cada. Algumas recomendações de aprofundamento de leitura eram feitas, para o prosseguimento do debate na semana seguinte.

A cada mês, uma reunião mensal de organização do trabalho escolar era convocada com todo o corpo docente para um sábado pela manhã, e então as quatro horas de trabalho organizacional cediam espaço à presença de profissionais de diferentes áreas que promoviam de forma voluntária mini-cursos sobre temas diversos como, indisciplina em sala de aula, problemas de aprendizagem, cinema e filosofia, atividades de recreação, jogos em sala de aula, teatro e inferências históricas, perspectivas sociológicas e violência na modernidade, apreciação musical, artes plásticas e desenvolvimento infantil, entre outros.

Ao final de um ano, os profissionais de educação da escola, elaboraram workshops para socializarem suas práticas educativas com os demais colegas da própria escola e das demais unidades escolares da rede municipal de educação, no qual a troca e a reflexão sobre as atividades dos mais variados tipos e inteligências deram força ao projeto, e promoveram o anseio por novos encontros, prática que foi posteriormente adotada pela secretaria municipal de educação local e culminou no encontro de educadores de Mogi das Cruzes, que se consolidou nos últimos anos em evento de muito prestígio e celeiro de criação e reflexão pedagógica para os educadores da região.

No segundo e terceiro anos do projeto, outra ação importante foi o incentivo a participação em cursos promovidos pelos Museus de Arte de São Paulo, MAM, coordenadoria de cultura de Mogi das Cruzes e universidades, editoras e colégios locais. Alguns professores eram selecionados por meio de sorteio, e após a participação em eventos ou cursos, estes profissionais socializavam seus novos saberes com os demais colegas do grupo de trabalho.

O desenvolvimento de material didático adequado às atividades de incentivo às inteligências múltiplas, bem como fichas de acompanhamento das atividades avaliativas foram necessidades que surgiram dos grupos de estudo e discussões. A formulação de registros que orientem e valorizem os diferentes saberes, não podem ter uma configuração tradicional e unilateral, portanto, foi necessário formar uma comissão de professores responsáveis pela coleta,

registro e formatação das atividades avaliativas que poderiam servir como referencial para os demais professores, culminando nas avaliações unificadas que são aplicadas semestralmente, e indicam os níveis de desenvolvimento das inteligências individuais e coletivas dos educandos, independente das questões conteudistas de cada série.

A partir de 2005, a escola passou a trabalhar com temas e eixos bimestrais que assegurassem o amplo poder de contextualização dos conteúdos selecionados, e para tanto, a equipe docente precisou desenvolver pesquisas precisas que ligassem os eixos temáticos aos conteúdos formais de cada série e cada uma das inteligências a ser valorizada. Os grupos de estudo se dividiram em dois grandes blocos, um das séries iniciais e outro das séries finais do ciclo I, no qual cada professor era encarregado de um grupo de três inteligências afins, de modo a torná-lo um especialista no desenvolvimento daqueles domínios do conhecimento. Assim, foi essencial o entrosamento e o incentivo às discussões constantes para a troca de informações, e solicitações de acompanhamento à equipe gestora.

A partir do segundo semestre de 2006, a escola passou a contar com o cargo de coordenação pedagógica que, em coadjuvância com a diretora da escola tem dado continuidade ao projeto de formação contínua em serviço, promovendo novos ciclos de debates e parcerias de palestras com profissionais do conselho tutelar e instituições de ensino superior da localidade.

Em 2004, o quadro de profissionais de educação da escola era composto essencialmente por profissionais do sexo feminino, com média de idade entre 30 e 50 anos de idade, aproximadamente 25 anos de magistério e formadas majoritariamente em nível médio, sendo apenas um terço graduadas na área de educação. Ao final do terceiro ano de projeto, apenas 45% dos professores iniciantes continuaram na escola, e destas 100% são ou estão sendo formadas nas faculdades de educação. Das novas ingressantes, 85% têm curso superior na área de atuação, e pode-se afirmar que o estímulo da qualificação em serviço incentivou a participação dos profissionais envolvidos no projeto ao retorno aos bancos universitários, pois os 30% de profissionais iniciais que já eram graduados procuraram cursos de extensão, especialização ou aperfeiçoamento na área educacional.

Considera-se com isso que, a prática de uma formação contínua em serviço que valorize a vertente inclusiva, reflexiva e investigativa na escola proporcionou não só o respeito à diversidade cultural dos alunos, como também incentivou os profissionais de educação a impulsionarem-se rumo à superação de sua formação inicial, uma vez que este se viu ávido por novas conhecimentos e valorização à possibilidade da concretização da práxis educativa, sendo notório que a projetos que acompanham, discutem e valorizam a realidade local podem surtir a baixíssimo custo efeitos mais profícuos do que portentosos investimentos de recursos públicos em cursos generalistas.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. e HOKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro:Jorge Zahar,1986.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade. São Paulo. Cia das letras, 2005.
- CAVENACCI, M. Dialética do indivíduo. O indivíduo na natureza, história e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DUFOUR, D. A arte de reduzir as cabeças. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir. A história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1985.
- IDEM. Microfísica do poder. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2004.
- GIDDENS, A. As conseqüências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.
- HARVEY, D. Espaços de esperança. São Paulo:Loyola, 2004.
- IDEM. Condição pós-moderna. São Paulo:Loyola, 2003.
- MARCUSE, H. Cultura e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2001
- GARDNER, H. O verdadeiro, o bel e o bom.Os princípios básicos da educação. SP: Objetiva Ltda,1999.
- _____. Estruturas de Mente. A teoria das Inteligências Múltiplas.RG: Artmed Ltda,1983.
- _____. Mentres extraordinárias. RG: Artmed Ltda,2003.
- _____.Inteligência múltiplas perspectivas. RG: Artmed Ltda,2000.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores e carreira. Problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GATTI, Bernardete; ESPOSITO, Yara L. e SILVA, Rose N. “Características de professores(as) de 1o grau no Brasil: Perfil e expectativas”. Educação e Sociedade no 48. Campinas: CEDES, 1994.
- UNESCO. Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation. Março, 1998. Hors-série

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: SINAIS ORIUNDOS DE ATUAÇÃO DE TUTORES

MARIN, Alda Junqueira ; BIANCHINI, Noemi (PUCSP)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96), que já completou 10 anos, estipula, em seu artigo 62, a formação presencial em ensino superior para os professores interessados em ensinar na educação básica (Saviani, 1997). Como decorrência da lei vários desdobramentos foram feitos e surgiram interpretações variadas incluindo a da obrigatoriedade de tal formação mesmo para os professores que já estavam (estão) em exercício e não apenas para os que ingressassem nos quadros do magistério. Assim, muitos professores, das diferentes redes de ensino no país, receberam recomendação para buscar tal formação – aliás, nem nova e nem única na ambigüidade de recomendação considerando que desde a década de 1930 isso constituiu anseio nos meios educacionais (Evangelista, 2002, Bello, 2003) sem se realizar plenamente – verificando-se a imensa quantidade de professores a preencherem tal condição.

Dentre os desdobramentos que compõem o ordenamento legal dessa questão encontra-se o Plano Decenal de Educação (Brasil, 2001) que reconhece essa necessidade histórica e estabelece diretrizes e metas a serem atingidas quais sejam, “no prazo de dez anos, 70% dos professores da educação infantil e do ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas” (Brasil, 2001, item IV, sub-item 10.3, alínea 18).

De fato, diante de tal especificação verificou-se enorme contingente a ser atingido. O mesmo documento (Brasil, 2001) traz informações do diagnóstico realizado apontando cerca de 65.968 funções docentes do ensino fundamental cujos professores possuíam apenas o próprio ensino fundamental incompleto, sendo 20.581 na pré-escola e 44.335 nas 1ª à 4ª séries; 80.119 possuíam fundamental completo sendo 22.043 na pré-escola e 50.641 nas séries iniciais; 916.791 com ensino médio completo sendo 174.948 na pré-escola e 531.256 na 1ª à 4ª séries, e nesses âmbitos, apenas 48.147 (pré-escola) e 172.715 na 1ª à 4ª série. Ou seja, em 2000 se divulga que um contingente nacional de cerca de 870.000 funções docentes eram ocupadas por professores sem a formação esperada pelo referido plano.

Outro levantamento amostral realizado em 2002 pela Unesco (2004, p.80) aponta que é nos municípios com até 10.000 habitantes que se encontra a grande maioria de professores sem formação superior, ainda assim computando-se os que já possuem alguma formação no âmbito do ensino médio: 56% nos municípios com até 5.000 habitantes e 46% nos municípios com até 10.000 habitantes.

Diante desse contingente, e também das recomendações (Unesco, 1993) e experiências de outros países como Colômbia (1986) e Espanha (1997), desencadeou-se no

Brasil, processo de intensificação do uso da educação a distância que já vinha ocorrendo e defendida há décadas em publicações, pela Rede Brasileira de Educação a Distância, com legislação em teleducação pela Associação Brasileira de Teleducação desde 1971¹. Nos últimos anos a produção bibliográfica vem se dedicando a essa nova realidade no que se refere à organização de novos cursos e ao papel do tutor na EAD (Weiduschat, 2002, Barreiro, 2004). Como em todas as propostas que alteram a situação vigente no âmbito das ações sociais, o surgimento das propostas de formação a distância para professores não é um tema desprovido de polêmica no interior da qual destacam-se os argumentos relativos à qualificação dos formandos e à intervenção de outras áreas na educação, sobretudo a econômica.

Apesar dos debates, ou por causa deles, cabe aos pesquisadores atentar aos fatos sociais e convertê-los em questões a serem investigadas de modo a não se fazerem comentários meramente ideológicos nem se submeterem a opinião inconseqüente.

Assim, a controvérsia relativa aos novos espaços e modelos formativos com novos agentes educacionais (Salinas, 1997) remete a novos questionamentos constituindo objeto deste texto. Apresentam-se, aqui, alguns dados preliminares a partir de estudo de um agente específico – o tutor – em uma modalidade de curso a distância, qual seja, um curso de formação de professores em âmbito superior que mescla o uso de tecnologias para grupos de professores já em exercício ao lado da atividade presencial que o tutor coordena. Busca-se, aqui, responder a uma das questões orientadoras do estudo: quais as manifestações do tutor sobre sua função na relação, de um lado com as professoras-alunas e, de outro, com a instituição responsável pelo curso?

Para tanto os objetivos específicos foram estipulados na direção de localizar os principais veículos de contato entre os tutores e a instituição e mapear os focos de suas manifestações. Definiu-se, então, pelo uso de relatórios via internet e análise qualitativa inicial.

Temos clareza de que o objeto de análise – manifestações dos tutores – se caracteriza como representações que eles possuem sobre o que dizem e fazem no desempenho de sua função. Bourdieu, em diversas obras, aborda questões sobre isso, ou seja, uma representação e uma ação simbólica (escrita) que o grupo faz existir em lugar das ações materiais. Os relatórios contêm textos compostos de muitos signos que falam pelos tutores, textos que representam o que ocorreu, ou seja, o que os tutores imaginam ter ocorrido, pensam ter acontecido. É uma representação mental decorrente de suas percepções, de seus juízos (Bourdieu, 1998). É com esse cuidado que trabalhamos para não ter a certeza de realidades, mas sinais que vêm dessa realidade.

SITUANDO O FOCO

No estado de São Paulo o Conselho Estadual de Educação regulamenta e supervisiona instituições privadas de ensino superior. Assim, em 2001, essa instância aprovou a Deliberação nº 12/2001 dispoendo sobre Programa Especial de Formação de Professores para formar os profissionais que estavam em efetivo exercício sem essa formação superior. De acordo

com tal deliberação foram organizados diversos entendimentos atendendo ao quadro docente dos municípios no estado.

Nesse conjunto destaca-se aqui um curso que vem sendo ministrado fora de sua sede com salas instaladas em diferentes municípios.

A proposta do curso prevê o uso de aulas televisivas, material escrito desenvolvido pela instituição e suporte de computadores com acesso à internet.

Nessa proposta destaca-se a função tutorial pela sua relevância na efetivação da formação. Essa função é regulamentada em diferentes instâncias. Temos considerações teóricas sobre a função tutorial no interior da educação a distância emanadas da Unesco. Segundo o conceito veiculado na Colômbia sob os auspícios da Unesco na década de 1980, a tutoria não é uma função de ensino, mas de assessoria, consultoria, facilitação, ou seja, um conjunto de atividades que propiciam situações apoiando os alunos para que ocorra a aprendizagem que o aluno realiza automaticamente (Gonzalez e Paez, 1986).

A tutoria, portanto, se refere ao desempenho de tais atividades colocando o aluno em contato permanente com a instituição garantindo a presença da instituição diante do alunado (Ilera, s/d).

No Brasil, tutor é o nome atribuído ao coordenador de atividades no conjunto das atribuições definidas na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2005). Cabe-lhe organizar e coordenar os grupos de estudo. Sua atuação deve combinar a dinamização nos grupos de estudo, incentivo à participação e garantia da interlocução com os centros responsáveis sobre questões de fundamentos, conteúdos ou sobre as atividades a serem aprendidas ou realizadas pelo alunado.

Na instituição em que se desenvolveu o estudo, o tutor é considerado elemento central nas atividades individuais e coletivas presenciais do curso orientando e motivando o aluno, acompanhando suas atividades, elo de ligação entre o aluno e a instituição. Percebe-se, portanto, que a instituição aceita a conceituação internacional e a nacional oficial.

Para o desempenho dessa função estão previstas esferas de atuação junto a esse alunado abrangendo: ajudas para garantir a visão global do programa focalizando a base conceitual e suas relações com a prática vivenciada, troca de experiências e análises sobre a vida diária de sala de aula; desenvolvimento de habilidades de estudo dos alunos seja nos conteúdos, atividades, uso dos recursos tecnológicos, planejamento do seu processo de aprendizagem ou realizando avaliações que corrijam ou encorajem condutas relativas à motivação ou iniciativas pessoais; cuidados em relação ao processo de aprendizagem com atividades individuais e coletivas, retomando sempre o direcionamento do processo pelos objetivos; informações ao alunado sobre o resultado de seus trabalhos, atender questões, sugestões e críticas.

O principal elo de ligação entre o tutor e a instituição é o supervisor, e um dos meios utilizados para tanto é o relatório via internet, considerado neste estudo a base material privilegiada para flagrar as manifestações sobre o desempenho junto ao curso. Foi a partir de tais relatórios de tutores de várias salas do interior do estado de São Paulo que obtivemos informações apresentadas a seguir.

OS SINAIS QUE VÊM DA TUTORIA

Tomamos como corpus para esta análise as informações prestadas em 2003 por tutoras do Curso Normal Superior, oferecido a distância por uma instituição privada de ensino, na modalidade de ensino superior presencial fora de sede. Relativas à professoras-alunas efetivas na rede oficial de ensino, no interior de curso normal superior, o conjunto dos relatórios analisados somava 32, vindos de 16 tutoras a respeito do trabalho com cerca de 560 professoras-alunas em 12 municípios do Estado de São Paulo.

É importante lembrar que dentre os critérios de seleção do profissional para assumir a tutoria havia a exigência da experiência prática docente na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental e formação em curso superior na área da educação. Outro fato relevante é considerar que 100% eram mulheres: as professoras-alunas e as tutoras.

Os relatórios eram enviados, semanalmente, à supervisora do referido curso, via e-mail, com o objetivo de informar o andamento das atividades nas salas de aula fora de sede. A análise realizada sobre parte desses relatórios, que descreviam a percepção das tutoras sobre encaminhamento, realização e avaliação das diversas atividades diárias, permitiu identificar três eixos para agrupar as manifestações registradas nos e-mails enviados à supervisão do curso: ações administrativas em que se manifestam sobre o suporte para as atividades; ações pedagógicas e metodológicas em que se manifestam sobre os modos de realizar as atividades; ações avaliativas em que abordam os alunos, professores e elas mesmas.

Bourdieu (2003) referindo-se aos sistemas de classificação afirma que

“pode-se admitir que a prática implica sempre uma operação de conhecimento, isto é, uma operação mais ou menos complexa de classificação, que nada tem em comum com um registro passivo, sem no entanto fazer disto uma construção puramente intelectual; o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxionomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática.[...] Para acreditar nisso basta submeter à análise [...] as classificações que os professores produzem cotidianamente, [...] e em toda a sua prática. (BOURDIEU, 2003,p.187)

Com base nos escritos de Bourdieu (2003) a respeito do juízo professoral a análise dos e-mails destaca classificações que as tutoras faziam, semanalmente, com o objetivo de descrever diferentes situações vividas na prática de sala de aula de ensino superior.

Iniciamos a apresentação dos dados pelas ações administrativas, que pela análise parecem ser aquelas que as impedem de desenvolver a contento as orientações especificadas no Manual do Tutor, ou seja, as orientações sobre as seqüências do trabalho diário.

“Não realizamos a Gestão Escolar 7, porque não tínhamos a fita da aula televisiva.(prefiro esperar e não pular a seqüência)” (Darlene)
“Estou triste porque muitas coisas não estão em sincronia como antes: [...] as respostas (dos exercícios de Matemática) chegam em

cima da hora, fica desagradável perante as alunas, pois parece que estou mal preparada. Não me sinto bem assim. [...]” (Ana Lúcia)

“A pesquisa no site foi de grande interesse, no entanto estamos sem tinta para imprimir para que possam fazer o trabalho sugerido pela professora. Será feito para a próxima semana, pois hoje gravei em disquete e vou imprimir o texto em minha casa. (Darlene)

“Quando fomos para o site da TV Cultura o computador ficou carregando e não abriu a entrevista.” (Darlene)

Verifica-se o relato de dificuldades materiais oriundas de tipo de problema administrativo, qual seja, aquele de providenciar as condições para que as prescrições aconteçam.

Outro tipo de problema administrativo, várias vezes relatado, diz respeito à falta dos resultados obtidos nas avaliações, ou seja, falha na seqüência de normas vigentes e de conhecimento de todos:

“Fizemos a 6º avaliação. Os professores-alunos estão chateados com a ausência das notas.” (Águas de Lindóia)

“Na 6º avaliação tivemos algumas questões que não eram do fascículo estudado e sim do próximo e as professoras-alunas estão pedindo a anulação dessas questões.” (Águas de Lindóia)

“Quanto às avaliações [...] tudo o que vimos durante os dois meses caiu. [...] quando vai sair o gabarito, pois (uma aluna) teve contato com outros municípios que já fizeram a 3ª avaliação e não sabem nem o resultado da 1ª?” (Simone)

“Perguntaram-me esta semana sobre o resultado das avaliações, pois estamos chegando ao final de mais um fascículo e teremos nova avaliação e ainda não sabem o resultado da primeira.” (Eva)

Esses relatos apontam para o impacto que a avaliação tem ainda sobre os alunos. Verifica-se que a instituição não estava cumprindo com o cronograma da entrega dos resultados, assim como em relação a instruções anteriores.

A ausência do cumprimento das normas ou orientações vigentes aparece como obstáculo, como algo que incomoda na continuidade das atividades acadêmicas, que segundo relatos das tutoras, a serem vistos adiante, foram percebidos como satisfatórios e expressavam mudanças de comportamento nas turmas analisadas.

O segundo eixo a ser analisado refere-se às ações pedagógicas e metodológicas.

Segundo Gimeno Sacristán (1998) após a legislação que proporcionou escolaridade obrigatória na maioria dos países, o acesso de alunos de classes sociais variadas com personalidades heterogêneas às escolas, exigiu das instituições de ensino e de seus professores uma diversidade de atividades, que fossem capazes de garantir desenvolvimentos diversos em objetivos e conteúdos comuns a todos. Essa variedade de atividades deve ser capaz de satisfazer aos interesses, ritmos de aprendizagem e formas de aprender desses alunos. “Uma dimensão metodológica importante, relacionada com a diversidade de ritmos e interesses na aprendizagem,

é a da forma de gestão de tarefas na aula” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.194)

O papel do tutor, como visto anteriormente, nesta modalidade de ensino a distância, é entendido como o de gestor, facilitador, aquele que obedece ritmos variados no desenvolvimento de variadas tarefas. É ele quem organiza, sugere, adapta, avalia todos os dias, em todas as atividades.

A análise de parte dos e-mails evidencia esta diversidade de tarefas pedagógicas e metodológicas realizadas pelas tutoras como os exemplos selecionados:

“O texto complementar da aula 34 (O desafio de continuar a alfabetização) pode nos mostrar diferentes estratégias de se trabalhar com leitura e escrita e com isso as alunas se mostraram interessadas, aproveitando as dicas para aplicarem em sala de aula. Para complementar ainda mais os trabalhos as alunas compartilharam atividades de leitura que desenvolvem com seus alunos. Neste momento fiz algumas intervenções, pois muitas ainda estão presas às velhas cartilhas e mesmo assim, sinto que já está havendo muitas mudanças em sala de aula e isto me deixa profundamente feliz”. (Rosana)

“Ao trabalhar aprofundando seus conhecimentos – A história de Dona Furquim – sugeri que apresentassem de forma criativa: slogan, poemas, frases, etc...Foi muito interessante e deu uma quebra no ritmo tão acelerado e com tantas leituras e trabalhos.” (Nilcimar)

Com relação a formação dos grupos elas já aceitam bem as mudanças, mas fazem uma “bagunça” quando estão formando, penso que este seja um dos motivos que ainda hoje muitos professores não gostam muito de trabalhar em grupo em suas salas de aula. “ (Cléia)

“ A apresentação das atividades do ECA foi realizada com muita motivação e criatividade. Os alunos sentem necessidade de diversificação das aulas e às vezes comentam que é bastante pesado somente o uso do vídeo, leituras e debates.” (Salto)

Organização do espaço e do tempo, para garantir a realização das atividades propostas também foi relatada:

“Deixei algumas aulas na semana para o desenvolvimento do seminário e o início das apresentações, será dia 22/04.” (Rosana)

“Esta semana levei-as duas vezes ao laboratório de informática, procurei agrupá-las em trio aproveitando as que já tinham alguma noção.” (Cléia)

“ Assistimos a aula 6 de Português, não tínhamos exercícios para fazer. Aproveitei o tempo ocioso para realizarmos atividades pendentes de OLE, pesquisa de história contada de formas diferentes, as poesias feitas pelas alunas, leitura do conto coletivo e também a pesquisa com um contador de histórias. Foi muito bom, o tempo passou sem que percebêssemos.” (Darlene)

Esses excertos são exemplos do caráter complexo de suas formas de exercer

essa faceta de seu trabalho.

O terceiro eixo de análise foi definido como o das ações avaliativas e nos trechos a seguir pode-se observar, como afirma Gimeno Sacristán (1998) que “a avaliação desempenha diversas funções, isto é, serve a múltiplos objetivos, não apenas para o sujeito avaliado, mas também para o professor/a, para a instituição escolar [...]”. Para o autor “a avaliação é uma missão historicamente atribuída à escola e concretamente aos professores/as, realizada num contexto de valores sociais, por certas pessoas e com certos instrumentos que não são neutros”. (1998, p.322)

Assim levando-se em conta a distância entre a instituição e as salas de aula de curso superior, as tutoras descreviam, via e-mail, o que consideravam importante para que a supervisora compreendesse de que maneira o curso vinha sendo conduzido e quais eram suas impressões sobre os resultados de suas variadas tarefas diante de suas professoras-alunas.

Em relação aos conteúdos há exemplos de relatos variados:

“A História da Educação está basicamente assimilado do forma real e concreta, e sendo assim, atingimos juntos nosso objetivo.” (Marta)

“Ao término do fascículo 02, podemos afirmar que a escola, a criança e o professor jamais serão vistos com simplicidade: aprendemos que essa tríade compõem o principal cenário do processo escolar. É certo que estamos engatinhando, mas é um engatinhar majestoso, encantador...Há depoimentos de que nunca mais serão as mesmas! (Márcia)

“Depois de estabelecer novos critérios para análise compreensão e discussão dos textos, pela primeira vez observei uma mudança de atitude. As alunas (na sua maioria) já conseguem compreender, retirar as idéias centrais do texto. A apresentação de cada grupo também demonstra um pequeno desenvolvimento, pois já explicam suas conclusões, ao invés de apenas lerem. O desafio agora é diminuir o tempo de realização.” (Marli)

“A maioria dos alunos não possui o hábito de leitura de gráficos em jornais, revistas e outros portadores de informações e o conteúdo exposto abriu mais esse olhar significativo na vida dos mesmos. Observo que há uma renovação de energia em aulas como a apresentada, uma vez que os professores-alunos são movidos pelo desafio.” (Salto)

“Quando começamos a trabalhar com a síntese dos textos elas demoravam muito e se perdiam um pouco, hoje vejo que as fazem com mais facilidade, fica evidente a falta de leitura no dia a dia.” (Cléia)

“Assistimos a aula 6 de Matemática, também sem exercícios. Estas aulas são comuns e não ocorrem debates, apenas reclamações pela quantidade de conteúdo e às vezes por não conseguirem realizar os exercícios.” (Darlene)

Em relação às aulas televisivas também se manifestaram:

“Podemos caracterizar nossa primeira semana de aula como o

'despertar para o estudo' sendo que, as aulas televisivas funcionam como um grande estímulo e desencadeiam um interesse geral". (Marta)

Em relação à escrita atribuíram valor ao realizado, porém percebendo dificuldades:

"O texto complementar da aula 32 propôs uma dissertação, analisando o artigo 2º da Declaração Universal de Direitos Humanos e algumas alunas, apresentaram dificuldades em redigir o texto, mas mesmo com dificuldade, pude perceber que estão obtendo progresso em suas produções." (Rosana)

Em relação ao acesso aos computadores relatam as surpresas:

"A reação das que nunca tinham tido contato com o computador foi muito interessante, pareciam crianças explorando um brinquedo novo. Foi difícil levá-las, novamente, para a sala. A aluna Salete disse: "Deus lhe pague por esta chance!". Fiquei até emocionada, percebo que muitas vezes nossos professores não são melhores preparados por falta de chance mesmo, não por falta de vontade ou interesse em serem melhores".(Cléia)

Fizeram comentários gerais:

"Como tutora posso afirmar: Nada é mais surpreendente na vida do que a capacidade de evolução do ser humano, sobretudo quando ela se mostra despida: [...] já não temos mais vergonha de tirar a roupa velha, manchada de pré-conceitos, para vestirmos juntas uma nova, agora bela, confortável e segura. Cheia de cores e alegrias." (Mércia)

"O domínio da estruturação do curso agilizando andamento da turma, facilitando o ritmo e a participação de todos. Já não é tão difícil compreender um texto ou até mesmo acompanhar as aulas televisivas."(Mércia)

"...todas demonstram muito entusiasmo e alegria em estarem na Universidade, raramente faltam e quando isto ocorre é por extrema necessidade, percebo que elas têm prazer em estudar." (Cléia)

Por esses excertos de relatórios, exemplificadores das situações vivenciadas na função de tutoria pode-se verificar o cumprimento das ações avaliativas específicas quanto ao processo pedagógico, sua abrangência na complexidade desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os excertos exemplificadores, do que foi possível relatar nesta breve comunicação, percebe-se a variedade de manifestações das tutoras nos relatos de suas funções.

Como não havia roteiro pré-definido para os relatórios, foi possível considerar bem representativo o que é relatado. Elas manifestam o que percebem e de que modo apreciam (positiva ou negativamente) as situações de:

- sentimentos delas e das professoras-alunas;
- falhas no planejamento;

- erros na condução do processo;
- acertos de muitas atividades para formação e atuação das professoras-alunas;
- reorganização do trabalho;
- consecução de objetivos.

Ainda que existam ações especificamente avaliativas da perspectiva pedagógica, da percepção que têm sobre o processo de ensino e aprendizagem, com tudo o que ele contém (condições materiais, disposições e condições precárias das professoras, sobretudo na leitura e escrita), percebe-se também, no conjunto das manifestações, os sinais de juízos constantes, operações de conhecimento em que realizam classificações reflexivas, acionando os sistemas que possuem para organizar o que sabem, percebem e apreciam sobre as situações. Segundo Gimeno Sacristán

“o que chamamos resultados da educação são elaborações subjetivas, normas criadas por grupos de especialistas ou por meio de valorizações sociais e de hábitos exigidos nas instituições. Esses resultados não se mostram objetivamente, pois ensinar é uma atividade na qual não se produzem coisas, mas se apreciam”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 307)

As tutoras expressam, nos seus relatórios a posição intermediária que ocupam na conexão: falam das professoras-alunas que estão sob sua responsabilidade para a instituição que lhes fornece as atribuições e normas de atuação, portanto precisa do controle que elas exercem.

A análise das manifestações das tutoras sobre o processo permite que apontemos a oscilação delas entre relatar que vêm sendo cumpridas tais funções, instruções e tarefas que lhes são propostas e sugeridas, mas também, relatar e justificar as ações e reações das professoras-alunas fornecendo elementos para avaliar adequadamente o embate entre o que é proposto e o que é efetivado.

Para Gimeno Sacristán (1998, p.307), “Cada procedimento de avaliação tem possibilidades específicas para proporcionar conhecimento sobre a realidade avaliada”.

Percebe-se, finalmente, que a função das tutoras em sistema presencial se cumpre aparentemente sem dificuldades para elas, pois afinal, pode-se dizer que realizam a função docente, sem muitas diferenças dos formadores. A diferença básica está na condução de um processo em que elas não elaboram seus próprios materiais, mas recebem formação para executar o que lhes cabe lendo e verificando as tarefas a serem realizadas pelo grupo todo. Enfim, verifica-se que articulam seus saberes anteriores com os da nova função para exercerem seu papel de educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, I.M.F. Novos espaços formativos de professores e prática docente. Texto apresentado na 27ª reunião da ANPED. Caxambu, novembro de 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm> Acesso em: 20 jun 2007

BELLO, I.M, Trajetórias do Curso Normal Superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. "As categorias do juízo professoral". In:

BOURDIEU, Pierre, Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. MENSAGEM n. 9, de 9 de janeiro de 2001.

EVANGELISTA, O. . A formação Universitária do Professor. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). 1. ed. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002. v. 1. 280 p.

GONZÁLEZ, L.M.B de, PAÉZ I.G. El sistema tutorial en Colombia. Bogotá: Proyecto PNUD/ UNESCO/ ICFES, 1986

MEC/ SEB/ DPE/ COPFOR, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais. Brasília, março de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203&Itemid=228>. Acesso em: 24 jun 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMÉZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed., ArtMed, 1998. p.149-192.

_____. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMÉZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed., ArtMed, 1998. p.295-348.

SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção Educação Contemporânea)

SALINAS, J. (2000): ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?. En CABERO, J. SALINAS, J. con otros (Coord.) (2000): Las Nuevas tecnologías para la mejora educativa. Kronos, Sevilla. ISBN: 84-85101-25-1, 451-466.

BETANCOURT, Arnobio Maya, Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial, UNESCO, San Jose, Costa Rica, 1993

UNESCO, O perfil dos professores brasileiros: o que fazem , o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional, Unesco, São Paulo: Moderna. 2004-09-04

WEIDUSCHAT, I. O papel da tutoria na EAD: organizar e dirigir situações de aprendizagem. UDESC, Santa Catarina, 2002 Disponível em: <http://www.virtual.udesc.br/DAPE/Pesquisa/texto4.doc> Acesso em 20 jun 2007

NOTAS

[1] A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT, anteriormente denominada Associação Brasileira de Teleducação, é uma entidade civil sem fins lucrativos e de caráter técnico-científico, instituída a 14 de julho de 1971 e tem, como finalidade, impulsionar no país, os esforços comuns e a aproximação mútua para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da tecnologia educacional, em favor da promoção do Homem e da coletividade. (Artigo 1º do Estatuto) <http://www.abt-br.org.br/>

HIP HOP NA ESCOLA: PONTO DE PARTIDA DE UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (FFC/UNESP)

INTRODUÇÃO

A pesquisa, realizada numa escola de ensino médio, fez parte do projeto do Núcleo de Ensino da Unesp “Ciências Sociais na escola: sociologia em questão” e teve como objetivo traduzir conteúdos da disciplina Sociologia numa linguagem apreensível aos alunos, bem como articular a formação de professores da área à realidade da escola, partindo do referencial teórico que privilegia a formação do professor pesquisador, na articulação da teoria com a prática. Originou-se da preocupação coletiva de docentes e alunos do curso de Ciências Sociais em construir, paulatinamente, um acúmulo de conhecimentos que permita elaborar propostas metodológicas para o ensino de Sociologia na escola pública de nível médio. A luta pela obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no currículo, aliada ao trabalho de formação de professores de Sociologia, esteve presente na definição de uma linha de pesquisa que é desenvolvida na licenciatura de Ciências Sociais na Unesp, campus de Marília/SP. Esse trabalho contínuo tem propiciado a docentes e alunos deste curso a oportunidade de refletir sobre a importância da Sociologia na educação básica, sua trajetória histórica, a influência das políticas educacionais, a realidade da escola e seu papel social atual, bem como os desafios decorrentes dessa problemática.

DO DESINTERESSE À CURIOSIDADE PEDAGÓGICA: A CULTURA COMO MEDIAÇÃO

A pesquisa¹ revelou um amplo espaço de diálogo com alunos — classificados com dificuldades de aprendizagem e indisciplinados — via a questão cultural. A partir de suas experiências de vida e de seu interesse pelo HIP-HOP, foi desenvolvido um trabalho pedagógico explorando esses dois eixos, articulando-os com conteúdos programáticos de Sociologia e História para o Ensino Médio.

O trabalho iniciou-se através de observação cuidadosa da escola que resultou em análise sociológica, através de observação, participação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), entrevistas e atividades com os agentes sociais da escola. O elemento que mais sobressaiu foi a discriminação generalizada a um grupo de alunos, considerados indisciplinados, e, de algum modo, responsabilizado por situações indesejáveis na escola. Esses jovens se destacavam pela predominância da etnia negra, pelo seu imenso interesse pelo HIP-HOP e pelo forte desinteresse pela sala de aula.

A partir de Gramsci, estabeleceu-se o objetivo do trabalho: o desafio de resgatar esse grupo social como sujeito de seu processo de estudos, a partir de atividades pedagógicas definidas a partir de seu interesse principal, o HIP-HOP.

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (...). (GRAMSCI, 2004, p. 52-53)

Aqui está a questão central, ou seja, ver em cada aluno um intelectual com experiências, concepções, que vai à escola em busca de algo além do que traz. O desafio está em a escola ser capaz de elaborar atividades que considerem essas questões e dar novos sentidos e significados à prática social desses alunos.

A negociação com a escola para a realização do trabalho passou pela apresentação da proposta das atividades, organizadas a partir da temática HIP-HOP, em reuniões do HTPC. Após amplo debate — que alguns momentos se aproximaram de uma sabatina, não propriamente dos conteúdos, mas referente ao como trabalhar com os alunos indisciplinados —, ficou definido que o espaço seria na escola, aos sábados. De início, já se apresentaram as primeiras dificuldades, uma vez que aos finais de semana acontecia o projeto “Escola da Família”², sob a responsabilidade de um coordenador externo à escola, que tentava, a todo custo, enquadrar a atividade HIP-HOP nos moldes do referido projeto. Apesar disso, os encontros foram acontecendo com um grupo composto de 16 jovens, sendo que alguns de outras escolas da região.

A partir da temática “Sociologia no Ensino Médio” e da particularidade demandada pela escola, a proposta foi estruturada, tendo como eixo central o “pensar sociologicamente”, que se coloca como um aprender a pensar, um “pensar criticamente”, isto é, em essência, “pensar historicamente”. Saber a história do que se vê e daquilo que se participa, é tomar consciência e dar sentido ao que fazemos e por que fazemos parte. Esta foi uma finalidade do projeto ensinar/aprender a pensar criticamente, a outra, implicação e determinante desta, consistiu na revalorização do espaço da escola, em específico da sala de aula. Mas como fazer isto?

É notória, a energia, a disposição para a ação dos adolescentes, ao mesmo tempo em que é mínima a disposição para o aprendizado do “conteúdo sistemático dado em sala de aula”. Para dar um sentido mais adequado à escola aos filhos dos trabalhadores, é preciso, também, construí-lo fora dela, em atividades que no espaço-tempo não estejam diretamente ligadas à escola, mas que, ao mesmo tempo, se articule conteúdos curriculares e necessidades desses jovens alunos. Entretanto, para tal, é essencial partir de demandas reais locais, para só depois disso poder agir com maior objetividade. Desse modo, entre muitas demandas apreendidas juntos aos jovens da escola, sobressaiu o movimento HIP-HOP.

HIP-HOP é um movimento caracterizado por três disposições artísticas, o rap (Mc's e Dj's), o Breack (dança) e o grafite (pintura). A maioria dos jovens da escola em mérito tem uma apreensão nítida do que é o HIP-HOP no(s) espaço(s) onde convivem. Todavia, pecam na compreensão do sentido histórico do movimento, o ouvir dizer é seu manual e principal arcabouço de conhecimentos, no máximo buscam uma ou outra revista especializada que, certamente, não supre a necessidade para uma melhor compreensão do movimento. Deste modo, a atuação do Núcleo de Ensino foi de “muni-los” intelectualmente dos mecanismos mínimos para uma ação autônoma do e no movimento HIP HOP, o que seria debater a história e sentido do movimento no mundo e no Brasil, ligando-se isso a própria história de Marília. Essa empreita, forçadamente, requisitará os conteúdos de História e conhecimentos da Língua Portuguesa.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

1. Pretende-se trabalhar, num primeiro instante, com todos aqueles que têm ligação com o HIP-HOP - rap, grafite e breack - de modo conjunto, contextualizando primeiro como o rap surge, o que expressa e o que representava sociedade - no caso, estadunidense - e como, posteriormente, de modo sincrônico, o grafite e o breack passam a fazer parte de um único todo. Nesta etapa, fazer-se-á uma contextualização histórica e geopolítica do mundo e, especificamente, dos Estados Unidos da América. Serão destacados os seguintes itens para debate: por que a maioria das pessoas que se alinhavam e construam o HIP-HOP era negra (guerra do Vietnã); o que significa a divisão política entre os grupos em norte e sul e por que da disputa entre os rappers (herança da guerra de secessão), além da cor da pele qual situação os unia e o que os desunia? (questão de classe e implicação dos conflitos entre negros).

Conjuntura artística: popularização do Jazz, Cultura do rock, Folck — também se colocavam como música de protesto — e final dos anos 70 surgimento do movimento punk. Brasil, surgimento da Bossa nova, tropicalismo, musicais de protesto, jovem guarda...

Atividade para reunião: ouvir um rap ou vídeo norte americano sobre os rappers da época. (Música Gangster Paradise: Coolio)

Atividade específica: Fazer uma letra, ou um grafite, ou um passe de dança (dramatização) para representar o debate ocorrido.

Atividade geral: fazer um texto com o seguinte tema: o que o rap, o grafite e o Breack significavam quando surgiram? E em que contribuíram os embates entre as gangs?

2. A segunda parte consiste, inicialmente, numa pequena explanação do processo de instauração da lei áurea e do processo de êxodo rural demonstrando como, pelo menos, esses fatores, são determinantes, para o surgimento da periferia no processo de urbanização. Após isto, iniciaremos análise da construção do HIP-HOP no Brasil, circunstanciando o “instante” histórico mundial, fins de guerra fria, e o período particular em que o país se encontrava, abertura “democrática”. Neste ponto será importante salientar a importância do estado de São Paulo nesta incorporação do movimento HIP-HOP pelo Brasil. Para nortear o debate, sugerir-se-á as seguintes

problematizações: tendo em vista a composição histórica brasileira ser diferente da estadunidense (lei áurea + êxodo rural x guerra de secessão) o que significa aqui a separação política de grupos entre norte e sul (ideologia do país dominante)? Por que São Paulo foi o estado no qual o HIP-HOP chegou primeiro (estado mais desenvolvido economicamente)? Qual a relação do HIP-HOP com a criminalidade? (a quem o crime serve), além da cor da pele qual situação une o que desune os rappers? (classe e racismo)

Conjuntura artística: Funk, James Brown, principalmente; consolidação do reggae em âmbito mundial, Jimi Cliff e Bob Marly; surgimento do rock pop e da música eletrônica, ganho de expressividade do movimento punk e crescimento do metal.

Atividade para a reunião: Ouvir raps da década de 80 ou vídeos da/sobre época.

Atividade específica: Fazer uma letra, ou grafite, ou um passe de dança/break (dramatização), que perpassa algumas das questões aparecidas no debate ocorrido.

Atividade geral: fazer um texto a partir das seguintes frases: "...todo camburão tem um pouco de navio negreiro" e "...periferia é periferia em qualquer lugar..."

3. Esta terceira e última etapa tem por incumbência iniciar o debate de como o movimento HIP-HOP apresenta-se hoje. Retomando todo o processo histórico analisado até então, se fará uma análise da conjuntura internacional atual — globalização, neoliberalismo, imperialismo — e como se inseriu, nessa atualidade, o HIP-HOP nos Estados Unidos e no mundo. Posteriormente, discutir como este processo ocorreu no Brasil e em São Paulo e, assim sendo, como num novo cenário nacional o HIP-HOP se expressa. Pontuar-se-á algumas questões para o debate: qual o significado do HIP-HOP hoje? O que aconteceu com os 4 elementos? Qual a relação do HIP-HOP com o mercado? Qual era, qual "está sendo" e qual deve ser o objetivo do HIP-HOP, o que "nos une" e o que "nos desune"?

Conjuntura Artística: Popularização do techno e sincretismo/fusão musical de estilos: Rapcore, Rapmetal, etc, Movimento de retomada de espíritos de época: Setentismo, Seicentismo, etc.; absorção da cultura artística Oriental, etc. Cabe dizer aqui que no Brasil o HIP-HOP adquiriu várias novidades estilísticas, por exemplo, a influência da capoeira no Break.

Atividade para reunião: Escutar várias bandas de diversos lugares do Brasil e do mundo. Exemplo: do Brasil, MV Bill, Racionais, Face do Subúrbio, Gog; do mundo Orixás, Expressão Maria Marta, alguma banda de algum país europeu.

Atividade específica: Fazer uma letra, ou grafite, ou um passe de dança/break (dramatização) que perpassa algumas das questões aparecidas no debate ocorrido.

Atividade geral: por que se deve (re)organizar política e artisticamente o movimento HIP-HOP?

1.1 Assistir filme sobre um fundador de gangs nos EUA, debate indicando uma conclusão geral sobre este primeiro momento do projeto HIP-HOP CoMCiência.

A duração de cada reunião será no mínimo de 1h e30min. Sempre será entregue um texto produzido pelo próprio Núcleo de Ensino para os alunos. A compilação das poesias dos alunos será para a produção de músicas para o CD, dos grafites para a grafiteagem na parede da

escola e, por fim, manufatura de um texto único a partir daqueles feitos pelos alunos para uma dramatização.

DO PÁTIO À SALA DE AULA: UM REENCONTRO INTERESSANTE

A análise sociológica da escola foi um instrumento essencial para a mediação entre a equipe do Núcleo de Ensino e a instituição. Aos poucos, a equipe ia penetrando no cotidiano escolar, tendo na observação das relações sociais entre os agentes da escola, a ferramenta privilegiada para desvendar o seu dia a dia. Essa atividade despertou, também, o olhar da equipe para as questões centrais da instituição, especialmente ao pouco espaço para o aluno efetivamente poder se colocar como sujeito de seu processo de formação.

As atividades, inicialmente, foram desenvolvidas aos sábados, envolvendo cerca de 16 alunos da escola e também de outras escolas, interessados no HIP-HOP. O número de interessados era maior, porém os que vieram efetivamente foram somente 16. Esse já foi o primeiro problema. Outros se apresentaram a partir da coordenadora do Programa da Escola da Família, que insistia em enquadrar o projeto HIP-HOP nessa modalidade. Diante da recusa da equipe do Núcleo de Ensino, as dificuldades começaram a se manifestar desde o uso do espaço físico até a entrada dos alunos na escola. Mesmo assim, o projeto começou, tendo a atenção dos participantes às atividades do projeto. Houve envolvimento com o grupo, porém a ausência alternada dos alunos, aliada às dificuldades relatadas, impediam o desenrolar efetivo do projeto em sua plenitude. Tal fato aconteceu logo no início do segundo semestre.

Numa avaliação dessa problemática no HTPC da escola, constatou-se que essa forma de organização do trabalho — meio aberta, aos sábados — não estava atingindo o objetivo principal do projeto, ou seja, resgatar o interesse dos alunos pelos estudos e a sala de aula. Nesse contexto, surgiu a proposta de se trabalhar com duas aulas de História, uma vez por semana, numa turma de ensino médio classificada pelo conjunto dos professores como “impossível de se dar aula”. O conteúdo de História, nesse momento, era escravidão no Brasil, fato que favoreceria a articulação com as atividades do projeto.

Assim, a equipe do Núcleo de Ensino assumiu as duas aulas semanais de História e uma nova fase do projeto se delineava. A interação do grupo com a classe levou algumas aulas, mas a identidade com a discussão e o conteúdo propostos logo estavam presentes de modo sistematizado. Estabeleceu-se um plano de trabalho coletivamente, tendo como eixo “Liberdade e Escravidão: trabalhador de hoje é o escravo moderno?”. As atividades pedagógicas conjugaram-se em pequenos grupos de discussão, que mantinham o eixo central, mas o discutia a partir de interesses específicos dos alunos, como a questão da mulher, do jovem, do HIP-HOP, do trabalhador de hoje. Através de vídeos, músicas, textos didáticos e muita interação, as atividades foram ganhando forma e conteúdo, de um lado, e, de outro, os alunos foram estabelecendo sentidos e significados ao que era discutido em aula, mostrando uma postura diferenciada frente à nova situação pedagógica.

(...) construímos significados cada vez que somos capazes de estabelecer relações “substantivas e não-arbitrárias” entre o que aprendemos e o que já conhecemos. Assim, a maior ou menor riqueza de significados que atribuiremos ao material de aprendizagem dependerá da maior ou menor riqueza das complexidades que formos capazes de estabelecer. (...) (SALVADOR, 1994, p. 149)

O trabalho com a classe tinha como meta produzir material para a semana de Consciência Negra da escola, uma das poucas atividades que despertava interesse junto aos alunos. Nesse sentido, as atividades tinham de convergir para a Semana em questão, mostrando o resultado do trabalho daquele segundo semestre, que concretamente foram 6 semanas de encontro da classe com a equipe do Núcleo de Ensino.

No começo, as atividades desenvolviam-se nas duas aulas previstas de História, porém, paulatinamente, esse tempo foi se tornando pequeno para as atividades pedagógicas e, assim, mostrando a necessidade de mais aulas. Esse processo teve seu ápice quando tomou o espaço das seis aulas do dia, com a autorização dos professores da classe, que não conseguiam entender a complexidade do que estava acontecendo com aqueles alunos, para os quais era “impossível de se dar aula”. Ao final, produziu-se o material para a semana de Consciência Negra, expressas em cartazes, com a síntese das discussões realizadas em sala de aula coletivamente, com destaque para:

1. Liberdade de Mercado é o Caos da desigualdade social.
A Mudança de tudo vem da luta, consciência agora. Sonho hoje é por igualdade e Liberdade (alunos do ensino médio)
2. Agora mudança: desigualdade social consciência realista do gueto.
Periferia, classes, sonhos, luta. (alunos do ensino médio).

Essas sínteses expressaram concretamente a resignificação do processo de ensino/aprendizagem, ao evidenciar novos sentidos para a sala de aula, numa interação equipe do Núcleo de Ensino e alunos da turma, já estigmatizada na escola como impossível de ser trabalhada. O efetivo diálogo e as discussões realizadas chamaram a atenção de alunos de outras classes vizinhas, que também queriam participar daquela “aula”, onde todos podiam falar e tinham suas responsabilidades com o grupo.

As atividades organizadas a partir do HIP-HOP contribuíram imensamente para aglutinar o interesse disperso dos alunos no pátio, ao mesmo tempo em que colocou essa atividade cultural em novo patamar de respeitabilidade no interior da própria escola. O novo enfoque ao HIP-HOP como atividade historicamente construída, com conteúdo, forma, valores abriu caminhos até então desconhecidos para grande parte desses jovens. A presença de um rapper famoso de uma banda de São Paulo, numa palestra realizada no pátio da escola, foi um dos momentos mais importantes do projeto, pois ali ficou constatado que quando há interesse, intencionalidade e organização a atividade pedagógica se concretiza com sucesso. A palestra no pátio para centenas de alunos — num clima de absoluto silêncio e expectativa por parte dos alunos e de relativa perplexidade por parte dos professores — munuiu um grupo importante de alunos a valorizar seu

interesse cultural, junto com a necessidade de voltar à sala de aula e se apropriar da cultura ainda não assimilada a que tem direito. O grupo HIP-HOP se apresentou algumas vezes na Unesp, na Semana Cultural da Faculdade, como artistas jovens da cidade, fato que muitos deles não esquecerão tão cedo.

Antes do final do ano, uma parte da turma da escola visitou a Faculdade, com um novo olhar, com o desejo de um dia poder ser aluno do ensino público superior, sonho que agora era possível de acalantar, depois de terem redescoberto o caminho do pátio à sala de aula, mas a partir de suas perspectivas como sujeitos de seu processo de formação, agora de fato com novos sentidos e significados, com intencionalidade no pensar e agir.

CONCLUSÃO

Diante desse contexto, as Ciências Humanas têm um papel fundamental no resgate da identidade da instituição escolar, passando por um amplo processo de reflexão e transformação de seus agentes, isto é, alunos, professores, funcionários e a comunidade local. Isso implica uma nova perspectiva de atuação da universidade, trazendo para si a necessidade de redefinir o seu trabalho acadêmico, principalmente no que se refere à formação de professores e pesquisa educacional. Neste sentido, as Ciências Sociais têm uma contribuição valiosa a fazer nesse processo de busca de novas relações sociais no âmbito escolar, que venham a colaborar na construção de alternativas pedagógicas, que possam estar subsidiando, de modo mais efetivo, os desafios do fazer pedagógico no cotidiano escolar.

Para dar conta de tal tarefa, ou seja, do fazer pedagógico, tem-se como fio condutor a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Para tanto, se faz uma ferramenta vital desse processo a formação dos agentes sociais envolvidos. O planejamento de várias atividades que articulam a relação teoria/prática busca criar novos caminhos que consigam construir processos educativos mais consistentes e contribuir para o processo de desalienação, visando uma educação que possa ir além do capital.

Essa experiência nos fez considerar a força de uma concepção de educação que se pautar na efetiva apropriação da cultura, do conhecimento historicamente construído pela classe trabalhadora, alunos da escola pública, e na imensa responsabilidade do professor nesse contexto atual, por mais que as políticas educacionais apontem na direção contrária. Como Mézáros ressalta, citando José Martí, “(...) a busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação. (...)” (MÉZÁROS, 2005, p. 58). Ao mesmo tempo, resgata, ainda via Martí, a razão de ser da educação “(...) Educar es depositar em cada hombre toda la obra humana que lê há antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el dia em que vive (...)” (MÉZÁROS, 2005, p. 58). Esse trabalho expressou aos seus participantes a densidade teórico e prática dessa visão de educação.

Pensar criticamente é agir criticamente. Agir criticamente é agir com consciência histórica do por que da postura adotada. Agir com consciência histórica é, também, antes de tudo, circunstanciá-la a uma realidade dada. Circunstanciar uma ação é criticar o seu sentido e modus operandi na particularidade interferida, ou seja, pensar criticamente é agir refletindo sobre o que se faz, analisando “o que foi”, para entender “porque é” e, deste modo, saber como “queremos que seja”.
(Davi Vinicius)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAYRELL, J., (org.). 1996. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
GRAMSCI, A. 2004. Cadernos do cárcere. 3ª ed. Volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MÉZAROS, I. 2005. A educação para além do capital. Tradução. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SALVADOR, C.C. 1994. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas.

NOTAS

¹ “Ciências Sociais na escola: sociologia em questão”, desenvolvido em 2005/06, junto ao Núcleo de Ensino da FFC/Unesp. Esse projeto teve a participação dos bolsistas Michele de Lima Souza, João Paulo de Oliveira Alves, Mayra Simone N. Lemos, Davi Vinicius Gomes Lira, David Rodrigues e dos estagiários Bráulio Roberto de Castro Loureiro, Elton Reami, Rita de Cássia Pazeto, Felipe Leoni de Oliveira.

² Programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na gestão Alckmin, muito criticado por seu oportunismo, uso do trabalho voluntário, sem qualquer articulação com o projeto pedagógico da escola. Nesse programa havia bolsas aos alunos das faculdades particulares, que faziam um rápido “treinamento pedagógico” para atuarem nas escolas aos finais de semana.

INVESTIGAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “SALA DE PROFESSOR”

MORAES, Ana Paula Gomes de; PEREIRA, Lucia Ida Oliveira Fortes; MONTANUCCI, Rosimeire; MONTEIRO Filomena Maria de Arruda (UFMT)

INTRODUÇÃO

O projeto sala de Professor é o desdobramento do programa de formação continuada proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Mato grosso/SEDUC, através da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação/SUFP em parceria com os Centros de Formação de Professores/CEFAPRO¹.

O propósito do projeto é a organização de grupos de estudos para fortalecer a Escola enquanto espaço de formação dos professores a fim de contribuir no desenvolvimento de suas atuações internas da escola.

Como base fundante pauta-se nos seguintes princípios: tematização da prática pedagógica; Consideração do contexto em que se dá a prática pedagógica; Compreensão da escola como espaço de relações e contradições de saberes; Fomento ao trabalho coletivo; Estímulo ao professor a se constituir leitor e escritor e Concepção de profissional como co-participante de sua própria formação. Arelado a tais princípios o projeto privilegia o pensar sobre a dimensão legal e técnico-científica onde, na legal traz a necessidade do conhecimento mínimo de diretrizes legais que embasam ações tanto do professor coordenador pedagógico quanto dos professores; e no técnico-científico que o conhecimento transcenda a área específica, se articulando com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. A dimensão da formação continuada traz que o profissional formado a partir da compreensão explicitada acima deve ter possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação. A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico coloca que é em prol de um projeto de escola, com objetivos claros de formação do aluno e do cidadão, que professores gestores e outros profissionais da Educação devem-se congregiar para um trabalho significativo junto com os alunos. A dimensão dos conhecimentos para ensinar, dentre vários conhecimentos que o abrange coloca-se neste contexto o conhecimento específico da área, o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos, o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos, o conhecimento sobre os aspectos afetivos e emocionais e por último o conhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional. A dimensão crítica-reflexiva traz a importância de perceber-se e perceber as ações que realiza, avaliá-las, modificá-las em função da percepção e avaliação. A dimensão avaliativa,

passa pela avaliação do professor coordenador pedagógico e do professor formando em serviço em relação à sua prática pedagógica ou a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou escola em que trabalha. E por fim fechando num tripé, adota entre outras como estratégia metodológica a identificação, explicitação e confrontação de práticas profissionais; a explanação e publicação das aprendizagens durante as sessões de estudos; a ligação entre o objeto da formação e a prática profissional e a pesquisa-ação-formação.

Contextualizando a implantação do projeto Sala de Professor, foi realizado inicialmente nas escolas que funcionavam os Telepostos do Programa Salto para o Futuro/TV Escola, isto porque tais escolas já desenvolviam diariamente encontros de formação continuada utilizando a metodologia do referido Programa que consiste em uma formação a distancia e interativa, destinada a professores do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Posteriormente esses momentos foram dando lugar à proposta do projeto Sala de professor possibilitando as referidas escolas um repensar sobre a formação continuada, em consonância com as políticas educacionais do Estado. Cada escola junto com a sua equipe docente teve oportunidade de provocar momentos de reflexão sobre o seu projeto de formação continuada, construindo-o num processo coletivo. Nesta perspectiva, do programa salto para o futuro alguns materiais didáticos eram utilizados no processo de formação continuada ora proposto.

As Escolas envolvidas utilizaram a estrutura já existente, os Coordenadores Pedagógicos que aderiram ao Projeto sentiram-se motivados a acompanhar os grupos de estudos de formação continuada, fortalecendo, assim, seu papel pedagógico e otimizando os recursos financeiros e humanos disponibilizados pelo sistema Educacional.

Esse processo foi desenvolvido em 15 (quinze) escolas estadual sendo 08 (oito) da capital (Cuiabá) e 07 (sete) do município vizinho Várzea Grande.

O primeiro encontro foi realizado em agosto de 2003, com 08 (oito) horas de duração, no CEFAPRO de Cuiabá sob a coordenação da SEDUC e consultoria da professora mestra Renata Taguchi. Nesse período foi desenvolvida a formação dos Coordenadores Pedagógicos para o acompanhamento dos trabalhos de formação continuada no coletivo da escola, com a carga horária de 72 horas realizados entre os meses de Agosto a novembro de 2003, atendendo um total de 22 Coordenadores pedagógico. Tal formação aconteceu sob responsabilidade da SEDUC em parceria com os Formadores do CEFAPRO de Cuiabá, contando com a participação do conselho Estadual de Educação/CEE-MT, Superintendência de Ensino e Currículo/SEC, Superintendência de Gestão Escolar/SGE e Assessoria Pedagógica de Cuiabá e de Várzea Grande.

Para o desenvolvimento da formação os conteúdos foram desenvolvidos seguindo seqüências didáticas atreladas à proposta dos princípios, dimensões os conhecimentos para ensinar e estratégias metodológicas conforme já apresentadas anteriormente neste trabalho.

AS APRENDIZAGENS DOS COORDENADORES NA FORMAÇÃO

O contexto abaixo é o resultado da formação desenvolvida com o grupo de Coordenadores Pedagógicos participantes do primeiro encontro do projeto de Formação Continuada Sala de Professor. Considerando a questão do limite de páginas hora estabelecido neste texto, serão apresentados apenas os registros desse primeiro encontro de formação.

Os dados foram coletados por meio de registros reflexivos, atendendo dentre outras os seguintes eixos: Aprendizagens construídas; Auto-avaliação da Formação e Sugestões e Apontamentos dos textos de estudo.

No primeiro eixo de análise referente à aprendizagem o que se evidenciou foi aprendizagens referentes ao Papel de Coordenador Pedagógico, em que os Coordenadores apontam a importância do seu papel profissional como coordenado no desenvolvimento das tendências atuais de formação continuada dos professores visando a melhoria de sua atuação profissional junto aos alunos. Destacaram ainda, a necessidade do planejamento da autoformação tanto do coordenador quanto do professor; o desenvolvimento do trabalho em cooperação e da construção coletiva entre os parceiros na própria unidade escolar em sintonia com o projeto político pedagógico e com o Órgão Central.

No segundo eixo que se configurou como auto-avaliação da formação, foi unânime resposta do tipo: “participei ativamente no meu grupo colocando e ouvindo angústias e anseios, bem como sugestões para diversas situações do cotidiano das ações de coordenador...”; “As trocas de experiências com certeza tende a contribuir no meu desempenho enquanto coordenador”; “Todas essas reflexões me levaram ao desejo de mudança sob a minha prática...”. Com tais registros foi possível constatar que os estudos hora desenvolvidos sobre a identidade do Coordenador bem como sua função frente à formação continuada dos Professores e a importância do trabalho coletivo na escola proporcionou aos coordenadores a reflexão sobre a sua prática diante do seu real papel. Segundo autores tal comportamento vem confirmar a concepção, quanto à atenção que devemos conceder aos processos de mudança na dimensão pessoal, pois de acordo com as investigações sobre os pensamentos do Professor tem mostrado que os mesmos não são meros técnicos executores de instruções e sim um profissional que toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, e outros, que influenciam sua ação profissional.

As sugestões do terceiro eixo que mais se destacaram foram: a continuidade da formação; o aprofundamento nas questões legais pertinentes à educação e formação continuada; a oferta mais ostensiva de bibliografias para leituras com o acompanhamento dos formadores e a seqüência das discussões do papel do coordenador.

Neste momento seguem os apontamentos ainda do terceiro eixo que foram construídos pelo grupo de Coordenadores em agosto de 2003 apontando que:

- A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e os saberes que construímos sobre ela precisam ser revisto ampliado sempre.

- Educação Continuada é um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

- Um programa de Educação Continuada pressupõe:

Um contexto de atuação, uma escola, um município, um País, uma sociedade.

Condições para viabilização das ações: vontade política, recursos financeiros e organização do trabalho.

Os resultados alcançados demonstraram a contribuição dessa formação para o avanço no desenvolvimento profissional, na autonomia referente às atividades de Coordenação pedagógica bem como no desejo da continuidade da aprendizagem. As narrativas utilizadas evidenciaram-se como de grande relevância na compreensão dos conhecimentos e entendimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (organizadoras). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et alii. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BRASÍLIA. Referências para Formação de Professores / SEF / MEC. Brasília. 1999.

CHAKUR, Cilene R. S. Leite. Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana. 2000. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara.

CRISTOV, Luiza helena da Silva. Educação Continuada: Função Essencial do Coordenador Pedagógico. São Paulo: Loyola, 2001.

GANDIN, Danilo. A “proposta pedagógica” e outras ferramentas. Conteúdo preestabelecido, um câncer calado e devastador.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos M. Formación del profesorado para el cambio educativo. EUB, S.L. Barcelona, 1995.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna e BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et alii. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Havia una nueva cultura profesional. GRAÓ. Barcelona, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e nova qualidade educacional apontamentos para um balanço crítico. In: Educativa – Revista do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: Editora da UCG, v.3, dez. dez. 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, Samuel Pfromm. Telas que ensinam. Mídia e aprendizagem: do cinema ao computador. São Paulo: Editora Alínea, 1998.

NÓVOA, Antonio (coord.). Os professores e sua formação. Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Diálogo com la práctica docente. Cuadernos de pedagogia. Barcelona: R.B.A. Revistas, nº 252, p. 8-16, nov. 1996.

_____. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Porto, 1993.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1997.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

CEFAPRO¹ trata-se de treze centros de formação de professores distribuídos no estado por pólos regionais, nestes são desenvolvidas através da Secretaria de Estado de Educação a implantação e implementação das políticas publicas de formação continuada.

LITERATURA INFANTIL: FORMANDO PROFESSORES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO

MONTEIRO, Suelen Santos ; JUNIOR, Pedro Adalberto Top;
SOUZA, Renata Junqueira de (FCT/UNESP)

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, consideramos a existência de uma ampla variedade de publicações destinadas ao público infantil, como revistas, obras informativas, almanaques, livros, álbuns etc. Mas ao trabalhar com literatura em sala de aula, o professor não deve esquecer-se do principal objetivo que essa proporcionará: “produzir prazer”. Isso por que a literatura é um dos estudos que mais proporciona às crianças entretenimentos em suas atividades, porque possui toda uma fantasia que faz com que as crianças possam sonhar e imaginar enquanto houver contos e histórias, ou mesmo enquanto realizam as atividades propostas. Além disso, a literatura infantil é trabalhada em sala de aula com a intenção de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, na qual se cria uma interação entre o leitor e a obra, uma vez que os alunos optam pelos títulos de acordo com seus próprios interesses.

Devido a essa ampla quantidade de materiais disponíveis, o professor pode variar os recursos utilizados em suas aulas, podendo, assim, criar aulas mais diversificadas para seus alunos, não precisando mais se prender ao uso restrito da cartilha e de outros manuais didáticos, como fazia antes.

Consideramos que existam muitas opções de atividade para se trabalhar literatura infantil na escola. E falamos em escola porque o professor não deve desenvolver essas atividades apenas em sala de aula, mas também em outros ambientes escolares, como a biblioteca. Parte do sucesso dessas atividades está sob responsabilidade do professor, já que ele deve criar propostas que sejam interessantes para os alunos, proporcionando-lhes o prazer em trabalhar com a literatura infantil.

Por meio do uso dos livros de Literatura Infantil, é possível aumentar o domínio da escrita dos leitores, já que apresentam tamanhos diferentes de letras, perfil de linguagens distintas, entre outras coisas mais (CAMPOS, 1990).

Maruny Curto (2000) oferece aos professores várias propostas de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, utilizando-se textos e livros literários: em períodos de festas populares ou cada troca de estação do ano, o professor pode oferecer aos alunos textos e livros que estão relacionados a esses temas e logo após propor atividades; ensinar poemas e canções aos alunos, de forma que esses possam cantar e a recitar o que aprenderam; o profes-

o professor lê um conto para a sala e logo após abre uma discussão, de maneira que os alunos expressem o que entenderam; o professor estimula os alunos a escreverem um livro pessoal, podendo ser de contos, de poemas, de canções e logo após a conclusão desses novos livros os alunos possam trocar com os seus amigos, pois, assim, ocorrerá um intercâmbio entre os alunos.

Outra possibilidade seria a de o professor fazer, no início do ano letivo, um levantamento bibliográfico com a finalidade de coletar títulos literários que melhor se encaixassem ao perfil de seus alunos. Ele próprio explicaria o enredo de cada título, com o intuito de atrair os alunos, permitindo que cada um escolha o título de sua preferência. Essa primeira experiência aborda apenas o aspecto quantitativo, visto que o aspecto qualitativo dependerá da seleção de obras que o professor levantará e do grau de leitura que cada aluno possui. Todavia, o professor deve tomar precaução para que essa atividade não se torne um martírio na vida dos alunos, mas que seja prazerosa. E para manter o controle da atividade, incidindo sobre o aspecto quantitativo, o professor anota cada troca de livro que o aluno realizou, ao mesmo tempo em que pede para lhe contar algo interessante que está presente no livro, fazendo com que isso sirva como um tipo de avaliação. A expectativa, com isso, é que durante o ano letivo cresça cada vez mais a quantidade de livros lidos pelos alunos (GERALDI, 1999).

É necessário considerar, também, que alguns docentes na tentativa de deixarem suas aulas mais atrativas, utilizam-se do texto literário para exercitar o estudo da gramática, não se importando com a questão do ensino da língua e da escrita estar relacionado com o estudo da gramática normativa; enquanto que o ensino da literatura relaciona-se com a história das artes (CHIAPPINI, 1999).

De acordo com Osakabe (1999, p.29):

... literatura e gramática têm atualmente atribuições distintas no quadro de nosso ensino: a primeira se atribui o papel de se mostrar como conjunto externo e determinante de obras catalogadas e consagradas que o aluno adiciona às informações que recebe. A gramática se mostra como conjunto de normas com que substitui seu comportamento usual, ou de regras que simplesmente se acrescentam ao conjunto geral de informações que a escola lhe atribui.

Complementando a citação anterior, nas palavras de Maruny Curto (2000, p. 90):

A linguagem escrita não é exclusivamente literatura... mas a boa literatura é a culminação da linguagem escrita. Ela é uma parte fundamental da cultura que a escola deve por ao alcance das crianças.

É importante, neste contexto, que o professor compreenda a importância da literatura infantil, na vida dos alunos, a fim de que estes se tornem leitores críticos, isto é, questionadores e que possam ser capazes de se situar de maneira consciente, no contexto social, não se ajustando à realidade, mas participando ativamente da transformação social da mesma.

Denominamos leitores críticos como aqueles sujeitos que desafiam o texto, de uma maneira que travam diálogo com o autor de forma indireta, sem ter que concordar com ele;

são capazes de partir do que lhes são apresentado e formar suas próprias opiniões sobre os assuntos; conseguem redigir textos que já leram de outros autores; enfim, não são leitores passivos que aceitam tudo o que lêem. (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997).

E ainda nessa tentativa de formar leitores críticos, o professor deve desenvolver certa intimidade com os textos a serem trabalhados em sala de aula, a fim de possuir bons argumentos do porque estar usando-os e não a outros. E ainda precisa conhecer a origem histórica dos textos e situá-los dentro de uma tipologia que seja mais adequada a ela. E para realizar toda essa proposta, ele precisa ser, acima de tudo, leitor, pois ele precisa ser um modelo para os alunos, já que não adiantaria ele propor aos alunos que lessem sendo que ele mesmo não o faz (SILVA, 1990).

A partir do que foi explicitado, pretendemos em nossa pesquisa, apresentar aos docentes de séries iniciais do Ensino Fundamental, alternativas para se trabalhar com a literatura infantil no âmbito escolar. Considerando que a pesquisa apresentada trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla que aborda mais questões referentes a este tema, além de outras que estão relacionadas a metodologia de ensino.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

- Elaborar uma série de atividades, com o uso da literatura, com o intuito destas serem aplicadas de forma que contribuam tanto para a formação docente, tanto quanto para a formação discente.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar, por meio de entrevistadas semi-estruturadas, o perfil teórico-metodológico dos professores que compõe o corpo docente da escola na qual está sendo realizada a presente pesquisa;
- Realizar uma atividade diagnóstica com os alunos, a fim de verificarmos o nível de conhecimento relacionado a leitura e escrita que estes se encontram.

3. METODOLOGIA

Para a aplicação das atividades e entrevistas propostas pela pesquisa, selecionamos uma Escola Estadual da cidade de Presidente Prudente - SP. A justificativa por termos escolhido esta escola deve-se ao fato de que ela possui uma quantidade de turmas ideal para o bom desenvolvimento da pesquisa. Além do mais, essa escola conta com uma clientela um tanto quanto diversificada, com alunos de classe média e classe baixa.

Como primeira atividade prática da pesquisa, realizamos uma entrevista semi-estruturada com os professores das quatro séries do ensino fundamental da presente escola, com o intuito de detectar o perfil teórico metodológico de cada um deles, ou seja, verificar, através de suas próprias falas, o que cada um entende sobre os principais temas abordados pela pesquisa e como estes são trabalhados em sala de aula. Analisando ainda, através de suas próprias perspectivas, a reação dos alunos perante as atividades relacionadas à leitura e produção de texto.

Os dados obtidos com o uso da entrevista foram registrados através de gravações diretas, pois dessa maneira foi possível registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.

Em relação à atividade diagnóstica proposta, dividimos esta em duas etapas, sendo que na primeira propusemos aos alunos uma produção de texto apresentando a eles apenas um tema sem mesmo contextualizá-lo, esse tema já previamente escolhido pensando na atividade posterior; já na segunda etapa contextualizamos o tema proposto contando para os alunos uma história infantil e discutindo com os discentes sobre o assunto em questão, esclarecendo para eles dúvidas que surgiram e, também, ouvindo o que eles sabiam e entendiam sobre o que estava sendo trabalhado.

Com a aplicação desta atividade, pretendemos verificar o nível de conhecimento sobre leitura e produção de texto que os alunos se encontram, bem como examinar se existiu uma evolução entre uma atividade e outra.

Após o levantamento do corpo docente e discente da determinada instituição escolar optamos por iniciar atividades com poesia já que é um texto literário de fácil e rica interpretação, sendo que os professores trabalham pouco em sala de aula porém mesmo assim os alunos possuem grande interesse. Esse corpo de atividades foi dividido em três semanas.

Na primeira semana foi explicada a definição da poesia como estrofe, verso, rima e quadra, isso em uma linguagem simplificada, para que todos pudessem compreender com clareza o tema, após contamos a história “Batalhão das Letras”, de Mario Quintana, a escolha do livro deu-se por ser um livro repleto de rima e quadra e pela pesquisa ser desenvolvida com alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, onde encontramos alunos no processo de alfabetização e com dificuldades de escrita e leitura.

Na segunda semana foi levado aos alunos a proposta de produzirem o próprio “Batalhão das Letras”, ou seja, baseado na proposta de Mário Quintana, produzir um livro próprio da sala contendo todas as letras do alfabeto, sendo que através de sorteio cada aluno ficaria responsável por elaborar uma poesia com a determinada letra do alfabeto que obtivesse no sorteio, devendo essa poesia ter rima, e que seus versos fossem feitos em forma de uma quadra.

Por fim, na terceira semana aplicou uma atividade intitulada “Book Club” (Clube do Livro), a atividade procedeu-se da seguinte forma: a sala foi dividida em turmas de cinco alunos, cada um do grupo teria sua função, sendo essas: coordenação geral responsável por monitorar o grupo, responsável pela escrita, escrevendo somente aquilo que o grupo num todo concordasse,

responsável pela leitura, esse leria a poesia ao final para todos da sala, responsável pelo livro, tal ficaria encarregado de cuidar para que o livro não fosse danificado e por fim o responsável pela estrutura que ao fim da execução da poesia observaria se possui erros, e de acordo como foi pedido.

Cada equipe recebeu um livro sendo esses: “Quem lê com pressa tropeça” de Elias José, “Tigres no Quintal”, de Sergio Caparelli e “Uma letra puxa a outra” de José Paes e Kiko Parkas, todos os livros possuem são relacionados a letras do alfabeto, mantendo a idéia inicial do “Batalhão das Letras”, Mario Quintana, em seguida teriam que escolher uma letra do livro e fazer uma poesia baseada no livro, o grupo pode trabalhar como quis, teve autonomia para escolher quantos versos quisessem sendo estabelecido apenas a quantidade de estrofes (quatro), visamos um trabalho coletivo entre todos, e uma discussão de idéias.

É importante ressaltar que todas as atividades realizadas foram elaboradas juntamente com o orientador do projeto, com um levantamento bibliográfico realizado antes, sendo também todas as atividades monitoradas pelos professores da unidade escolar, além de serem discutidas antes e após a execução, para detectarmos os avanços, as dificuldades encontradas, e as possíveis melhoras, já que visamos à formação dos docentes e discentes.

4. RESULTADOS PARCIAIS

Como já explicitado anteriormente realizamos uma entrevista com os professores da escola pesquisada, a partir das gravações e análises realizadas posteriormente, percebemos que de um modo geral existe um desconhecimento teórico sobre os temas leitura, produção de texto e literatura, assim também pelo interesse das crianças ao que diz respeito à literatura infantil. Percebemos também a insegurança dos professores ao perguntarmos sobre conceitos teóricos, onde detectamos respostas vagas e sem embasamento.

Foi possível observar também o empenho dos professores ao se falar em formação de alunos leitores, mostrando a esses diversos tipos de textos e matérias, além de levá-los freqüentemente a biblioteca. Todos afirmaram serem leitores, sendo que uma das docentes afirmou ser uma leitora critica, consideramos isso fator fundamental para o estímulo dos alunos na formação de leitores. Quanto a produção de texto muitos afirmam a dificuldade em levar os alunos a produzirem textos, mais concordaram com a importância da escrita para a plena formação do aluno.

Em relação às atividades diagnosticas realizadas foi possível perceber uma melhora dos discentes comparando a primeira e a segunda atividade. Consideramos que por volta de 60% dos alunos apresentaram evolução da primeira para a segunda escrita, isso quanto coerência e estrutura do texto e desenvolvimento de idéias, 25% não apresentaram evolução em nenhum dos quesitos citados e 15% desses apresentaram regressão quanto a coerência e elaboração de idéias.

Já relacionada às atividades com poesia percebemos uma grande evolução da

primeira atividade individual com a segunda em grupo, os alunos se empenharam mais, acreditamos nisso pois se tratava de um trabalho coletivo onde cada um tinha sua tarefa definida, e produziram textos conforme pedido o que não aconteceu efetivamente na primeira atividade.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa vem sendo realizada pois acreditamos nos caminhos para a melhora dos professores e alunos no que diz respeito a leitura e produção de texto, acreditando que um desses caminhos está na literatura infantil.

Queremos contribuir na reversão desse atual quadro da educação brasileira, por isso trabalhamos com o intuito de contribuir na formação dos professores para tais temas que consideramos tão importantes na formação social de todo individuo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e pratica da leitura. In. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. CHIAPPINI, L. (Org.). São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-30.

CAMPOS, Claudia de Arruda. Análise e Avaliação dos Livros para crianças. Leitura: caminhos da aprendizagem, n. 5, São Paulo, 1990, p. 52-62.

CHIAPPINI, Lúgia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In. O texto na sala de aula. GERALDI, J. W. (Org.). São Paulo: Ática, 1999, p. 17-25.

GERALDI, João Wanderley. Prática da Leitura na Escola. In. O texto na sala de aula. GERALDI, J. W. (Org.). São Paulo: Ática, 1999, p. 88-103.

MARUNY CURTO, Luiz. Escrever e ler: materiais e recursos para sala de aula, vol. II / Luiz Maruny Curto, Maribel Ministrál Morilo e Manuel MiralesTeixido; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

OSAKABE, Haqira. Ensino de Gramática e Ensino da Literatura. In. O texto na sala de aula. GERALDI, J. W. (Org.). São Paulo: Ática, 1999, p. 26-31.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A leitura no contexto escolar. In. Leitura: caminhos da aprendizagem, Série Idéias, n. 5, São Paulo, 1990, 63-67.

O CONSUMO COMO TEMA TRANSVERSAL : EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORTIGOZA, Silvia A. G.(UNESP/Rio Claro); MIGUEL, Yaisa D. de C.(UNESP/Rio Claro); ONO, Aurelio H. B.(Físico); SILVA, Suely C. O.(Psicóloga); VILARONGA, Carla A. (UNESP/Rio Claro)

A experiência aqui abordada, iniciou-se no ano de 2007, junto às Secretarias Municipais de Educação das cidades de Araras, Rio Claro, Cordeirópolis, Corumbataí, Ipeúna e da Escola Estadual Profa. “Carolina Augusta Seraphim”, situada do município de Rio Claro, com o objetivo de oferecer aos professores/coordenadores de grupo participantes, subsídios teórico-metodológicos para suas atividades didáticas e para fomentar grupos de estudos na área de Consumo Sustentável/ Consumo Responsável.

O tema foi foco de discussão com 23 professores-coordenadores de grupos de estudos, que receberam formação semi-presencial da equipe do Centro de Educação continuada em educação Matemática, Científica e Ambiental-CECEMCA de março de 2007 em um curso de 108 horas, tendo como conteúdo:

- Consumo Sustentável:

- a) A sociedade de Consumo no Contexto atual
 - b) Danos Ambientais de Consumo
 - c) Traçando novos caminhos em direção ao Consumo Sustentável.
 - d) O consumismo e a problemática dos resíduos sólidos na atualidade.
- Ferramentas de Educação a Distância.
- Metodologia da formação de grupos de estudo;
- Elaboração de projetos de aplicação.

Os principais objetivos buscados foram:

- Refletir sobre as dinâmicas próprias da realidade sócio-ambiental brasileira procurando conhecer os impactos do consumo na atualidade tendo como propósito principal levar o professor a repensar sua prática e construir junto com a Universidade e com seus alunos novas estratégias de ensino-aprendizagem;
- Criar condições para que o professor reconheça seu papel social como agente de mudança na problemática do consumo;
- Estimular a produção de conhecimentos por parte do professor articulando ensino e pesquisa em sua prática docente;

A temática do Consumo Sustentável abriu portas para diversas discussões, inquietações e gerou implicações quanto às questões pedagógicas, tais como: a normatização do Consumo; redução do cidadão a mero consumidor; a cultura do consumo; o sentimento de poder que ele causa; ilusão da necessidade; dentre outras. Com essas discussões foi possível fazer a ligação com questões sociais, elucidando, a partir de dados atuais, os danos ambientais e da saúde que esse consumo desenfreado vem causando.

Com o material de estudo trabalhou-se também com o conceito de Consumo Sustentável/Consumo Responsável, trazendo discussões sobre a importância de se repensar o ato do consumo em todo o seu âmbito.

Uma das características da formação do CECEMCA ante as formações tradicionais é que o Caderno de conteúdo intitulado Consumo Sustentável/Consumo Responsável, constituiu-se em ponto de partida, ou seja, não se limitou a formação apenas a ele. Além disso, pautou-se a formação pelo trabalho educacional de colaboração, atribuindo-se aos alunos-professores o papel de sujeitos do processo de formação, por meio do uso de registro reflexivo, com os quais se desvelaram seus conhecimentos e as re-significações destes nas suas práticas pedagógicas. Logo, ao professor coube um papel inovador - o de pesquisador e construtor - modificando-se enquanto atitude, não mais um professor queixoso e solitário.

Um outro instrumento usado para promover esta interação, além das aulas presenciais, foi o uso da Ferramenta de Comunicação para Educação a Distância (Teleduc), utilizada como elo entre a equipe do CECEMCA e os professores-coordenadores que trabalharam com seus grupos de estudos nas escolas em atividades assíncronas ou geograficamente distantes. O uso dessa ferramenta, por meio da Rede Mundial de Computadores INTERNET, possibilitou que os professores interagissem continuamente uns com os outros, postando questionamentos, idéias, análises sobre a sua prática, compartilhando sites interessantes, reportagens, experiência no cotidiano da sala de aula.

Parte do trabalho de formação dos professores coordenadores de grupos de estudos também incluiu o enfoque da organização do trabalho com os grupos e da metodologia que são discutidas na plataforma com os formadores do Centro.

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR O TEMA CONSUMO SUSTENTÁVEL/ CONSUMO SUSTENTÁVEL

Atualmente o consumo e os impactos causados por ele é um dos temas mais discutidos na mídia, fruto do grande desastre ecológico causado pelo mau uso dos recursos não renováveis e pela grande produção de resíduos sólidos e de gases poluentes na atmosfera. A mudanças nos hábitos de consumo e nos valores incorporados e ele representam um grande desafio para o poder público e para a sociedade como um todo, tendo então a escola um papel essencial na conscientização para um consumo sustentável e responsável.

Considerando que a reflexão sobre o tema não aborde somente a questão do lixo,

e do destino dado para o consumo desenfreado, acreditamos que seja essencial uma formação dos professores sobre o tema abordando uma visão sobre o consumo pessoal, a relação mídia e consumo, o papel da educação e os caminhos a serem traçados para o consumo sustentável.

ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS

Os registros das práticas pedagógicas escritos semanalmente pelos professores/ coordenadores de grupos de estudos, estimulou o hábito da pesquisa, da construção de conhecimento e da escrita.

O uso do computador, que no início foi caracterizado pelos professores/ coordenadores como “assustador”, constituiu-se como um facilitador desse processo, uma vez que eles puderam exercitar o diálogo formador. A plataforma EaD tornou-se espaço essencial na socialização das experiências e discussões dos grupos de estudos com a temática Consumo Sustentável/ Consumo Responsável.

Cerca de 200 professores participaram dos grupos de estudos que foram formados. Tais docentes trabalham desde a educação infantil ao ensino fundamental II, e foram formados pela equipe do CECEMCA com a mediação de professores- coordenadores.

Os projetos desenvolvidos nos grupos de estudo têm se caracterizado pela interdisciplinaridade e contextualização de acordo com cada realidade escolar. A discussão desses projetos e a resposta dos alunos foram discutidas nos grupos de estudos, nas escolas e também na plataforma EaD. Essas discussões retomaram a cada parte desse processo, professor/ coordenador, professor e aluno por meio dos registros para que se repensasse, cada qual, a sua prática pedagógica diária. Essa metodologia pode ser melhor visualizada na Figura 1.

É importante salientar que os professores selecionados para coordenar os grupos de estudos estiveram atuando em sala de aula, tendo as mesmas dificuldades dos professores que formaram. É notável também que a postura de coordenador foi sendo formada no decorrer do curso de maneira pontual e colaborativa/ reflexiva, tendo-se observado nas falas desses professores e nos registros, bem como na maturidade e na construção do papel que tiveram na formação de seus pares, não distanciando em nenhum momento seu olhar do cotidiano da sala de aula.

Tais experiências, segundo os coordenadores de grupos propiciam a troca entre o grupo de professores, valorizando esse momento de estudo e reflexão permitindo enfim a mudança da prática educativa.

A metodologia do curso e o CECEMCA receberam um prêmio de segundo lugar em relevância na área de educação para infância no “I Congresso Brasileiro de Educação: Políticas e Práticas educativas para a Infância”, realizado pela UNESP- Campus Bauru.

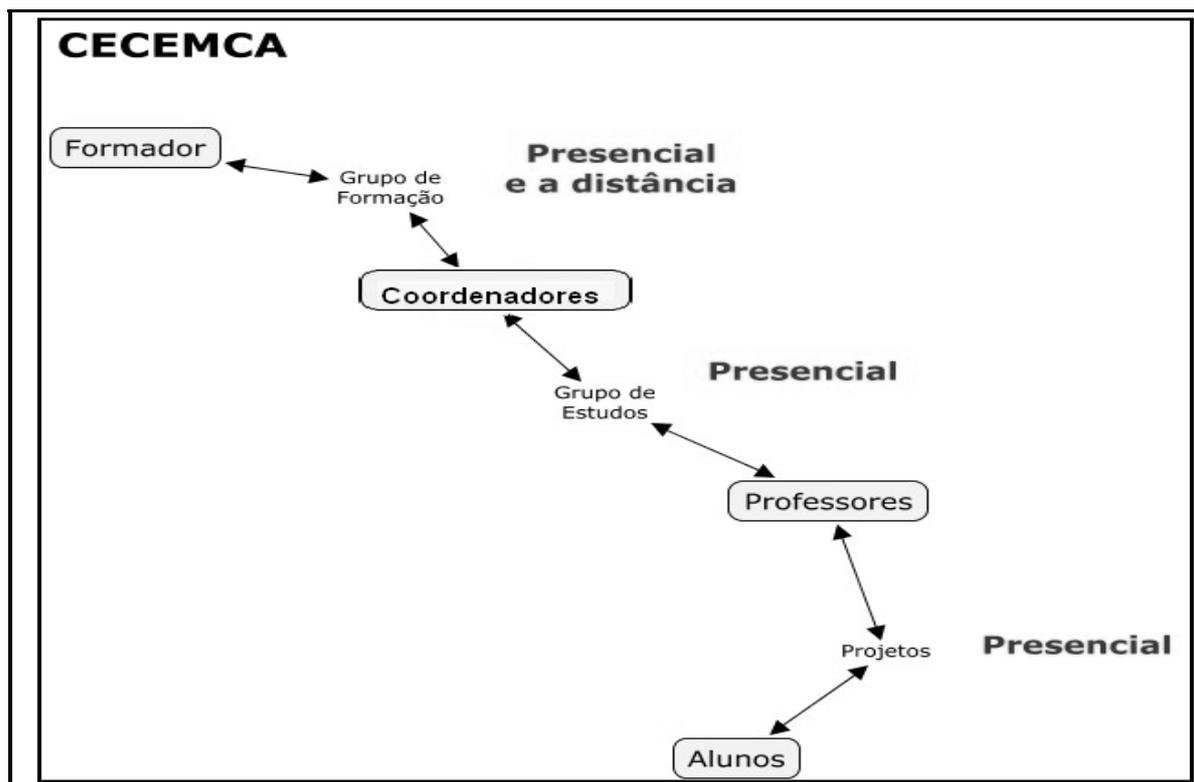


Figura 1: Metodologia do Centro

OUVINDO OS SUJEITOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO: ALGUNS REGISTROS E SUA EVOLUÇÃO

FASE 1: INÍCIO DO CURSO:

“Realmente as expectativas foram sendo eliminadas conforme a conversa foi fluindo. No primeiro encontro entre o pessoal do CECEMCA e os professores responsáveis pela divulgação do curso nas escolas, a Secretaria de Educação, pude perceber a resistência pelos professores ali presente (inclusive a minha), mas tudo vai clareando quando percebemos que boa vontade e disposição, encontramos as pessoas certas e dedicadas que estão ao nosso redor. Pensei que seria difícil recrutar 10 professores da escola, qual foi a minha surpresa. Tenho 8 para compartilhar os nossos planos. Até a professora de educação física fará parte do processo” (Ana Maria).

FASE 2 – PREPARANDO PARA O TRABALHO DE INTERVENÇÃO NOS GRUPOS DE ESTUDOS

“Gostaria de relatar que depois que iniciei esse curso não consigo ver televisão, ou mesmo um anúncio com o mesmo olhar de antes, analiso tudo o que a mídia passa a nós tentando nós empurrar goela abaixo, muito dessa inquietação o curso causou em mim e tenho certeza que irei inquietar muita gente com minhas indagações a respeito de consumo e do impacto que o consumo exagerado e o desejo do ter provoca em nossa vida” (Rosa Neide).

“A professora Silvia conseguiu manter acesa a chama sobre a busca de novos conhecimentos e novas alternativas que possam melhorar a nossa relação com os grupos de estudo. Já bolei na minha cabeça uma programação do curso para os professores e varias dinâmicas que com certeza postarei aqui para compartilhar com os meus colegas, sejam elas vitoriosas ou frustrantes... Minha ansiedade amenizou e acho que tudo vai dar certo. Adoro estudar e partir em busca de novos conhecimentos! É isso que me motiva e move! Diariamente estou enxergando, me inquietando, sempre tentando inverter da melhor maneira possível.”

FASE 3- ATUANDO COMO COORDENADOR DOS GRUPOS DE ESTUDOS

“A reunião foi proveitosa pois eles, vieram sabendo o conteúdo e já com idéias para serem desenvolvidas em sala de aula. Começamos a discussão do Cap 1, onde cada professor expôs seu entendimento e a troca de idéias ... Bom, acredito que minhas professoras também estão entendendo a importância deste curso e espero que se interiorize nos alunos pois, faremos um projeto com temas transversais para os próximos anos.”(Ana).

“A primeira reunião com o meu grupo superou minhas expectativas, as professoras leram antecipadamente o capítulo 1 o que enriqueceu a discussão, em resumo, o que ficou foi a tomada de consciência, reflexão das próprias ações, a necessidade de transformação e criação de novos hábitos”. (Jacqueline)

“Aproveitamos o encontro de hoje para continuar com a troca de experiências, que com certeza faz com que a gente reflita melhor sobre a metodologia usada com os professores, e principalmente com a responsabilidade que temos sobre a multiplicação do conhecimento adquirido. Espero estar sempre disposta a renovar, pensando nos nossos alunos que não merecem mais aulas apenas com lousa/ giz e cadernos/ lápis, eles merecem ser respeitados como pessoas que buscam o conhecimento e o prazer em adquiri-lo.” (Marta).

“Ufa! Após encontros como o de hoje ficamos com idéias fervilhando na cabeça. A tarde foi reorganizar a minha aula de 2ª feira, pois tenho certeza que farei algumas mudanças.” (Silvana).

Avaliando o curso, o encontro e a metodologia dos grupos de estudos partindo das

cores:

	<i>“Me sinto alegre!” (M)</i>
	<i>“Pensando no momento em que estamos agora. Rosa é alegre, entusiasmo. Momento de ápice! Os professores entenderam a proposta, estão desenvolvendo o trabalho com os alunos” (R)</i>
	<i>“O curso me trouxe outros horizontes, outros temas. Trabalhar mais com a prática, com as oficinas. Representa o amor, amor de cada professor com a prática”. (A)</i>
	<i>“Escolhi o amarelo porque nunca gostei do amarelo, o curso me representou isso, conhecer e viver coisas novas. Comecei a descobrir a cor amarela na natureza. Comecei a descobrir e ter outros olhares: o curso me deu outros olhares, outra visão”(R).</i>

	<i>“O azul me trás segurança. O curso está me dando essa segurança! Temos muito contato com a educação infantil- amor- transformação. A gente sente, a gente pode transformar.”(M)</i>
	<i>“O curso pra mim é um desafio, o conflito com a minha vida cotidiana”. (M)</i>
	<i>“Azul, paz, tranqüilidade. No início daria para o curso a cor vermelha, em um momento do curso me senti apavorada com o computador, no decorrer do curso comecei a me sentir tranqüilidade e segurança”.</i>
	<i>“Foi muito difícil reunir pessoas para o meu grupo, tive que passar otimismo, energia- o grupo está pesquisando muito! (J)</i>
	<i>“O curso está ótimo! As vezes estou um pouco desanimada por problemas pessoais, mas o grupo não”(M).</i>
	<i>“Gosto muito do Rosa, mas tive que aprender a usá-la. É a cor que eu mais gosto, mais tive que aprender a usá-la. Moderar! Em relação ao curso também, tive que aprender a falar menos no curso e a ouvir, a fazer. Mesmo o que eu não tenho muita habilidade, tenho que compartilhar com o grupo (S).</i>
	<i>“O curso transmite energia. Não consigo falar tudo o que quero falar no grupo. Eles estão autônomos, caminhando com suas próprias pernas”(A).</i>

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AÇÃO

Com base nos registros postados e nas dinâmicas de grupos observa-se que o desenvolvimento do curso vem transcorrendo sem muitas dificuldades por parte dos professores.

Desse modo, mesmo que de forma parcial, já que o Curso encontra-se em andamento, podemos admitir um resultado bastante positivo.

Cabe ressaltar que, o empenho e o envolvimento dos professores nos incentivaram a criar uma atividade extra com o objetivo de divulgar os resultados das práticas educativas. Em sendo assim, será realizado o “1º Colóquio: Consumo, Cidadania e Meio Ambiente: socializando a prática pedagógica”, com a participação de todos os professores participantes do curso.

BIBLIOGRAFIA:

ORTIGOZA, Silvia Ap. Guarnieri. Consumo Sustentável/ organizado por. – Rio Claro: IGCE/ UNESP; Bauru: FC/ UNESP: CECEMCA, 2005.

O PROFESSOR DO PROFESSOR: ENTRE OS DISCURSOS REVOLUCIONÁRIOS E AS PRÁTICAS REACIONÁRIAS

Tuppy, Maria Isabel Nogueira (UNESP/Rio Claro)

Atrevo-me a adentrar, com um pouco de propriedade e um tanto de ignorância, no universo da didática do ensino superior. Um pouco de propriedade, porque tenho mais de uma década de experiência neste nível de ensino e um tanto de ignorância, porque, como tantos outros docentes universitários, construí minha vida acadêmica dentro de uma área, daquela diversa, deixando de lado as questões referentes ao (meu) trabalho de professor. O que eventualmente estudei sobre didática, em meus anos de formação, certamente já havia esquecido quando entrei, pela primeira vez, na sala de aula, com a incumbência de contribuir na formação de professores, visto que sempre trabalhei em Cursos de Pedagogia. É possível, entretanto (e assim espero), que um tanto das importantes questões discutidas durante aquele percurso, tenham sido absorvidas de maneira inconsciente.

Pela ignorância assumida, nenhuma expectativa alimento em trazer qualquer contribuição teórica, pois tenho clareza de estar aquém dos conhecimentos gerados pela produção, pesquisa e discussões que acontecem no interior da área. Pretendo apenas difundir aqui o relato de uma experiência que, eventualmente, possa interessar àqueles que se envolvem com a formação de professores e aos estudiosos do campo da didática, particularmente à do ensino superior, além de sistematizar minhas reflexões.

Não cabe aqui relatar todo o percurso de minha formação ou as bases teóricas que sustentam a minha prática, mas preciso destacar que tais bases se consolidaram pelas crenças: a) na possibilidade de transformação da realidade, no sentido de se buscar maior justiça social e, b) no papel que a Educação pode ter nessa transformação. Crenças essas que ainda persistem, mesmo que já vencidas as fases românticas que, em geral, impulsionam a ação dos jovens educadores.

Em 2007, depois de muito tempo ministrando disciplinas de formação de orientadores educacionais, sempre no último ano do curso, me vi diante de novo desafio: assumir uma disciplina introdutória, atendendo à reformulação curricular do nosso curso de Pedagogia. A disciplina em questão, Introdução à Organização do Trabalho Escolar, foi pensada com o objetivo de introduzir, já no início do curso, discussões sobre os princípios constitucionais acerca do “pluralismo de concepções pedagógicas” e “de gestão democrática do ensino público”, analisando suas conseqüências para a estrutura e funcionamento do sistema e para a organização do trabalho escolar (GADOTTI, 1994). Além disso, ela poderia introduzir os alunos nos meandros do universo da organização escolar, principalmente, em razão de perceptível mudança do perfil dos

ingressantes. Até pouco tempo atrás, recebíamos uma porcentagem marcante de alunos já envolvidos na área educacional, fosse por formação anterior nos cursos de magistério, fosse pela via indireta que tantas vezes rege a trajetória de trabalhadores, isto é, vinculados ao trabalho em instituições educacionais, buscavam formação e/ou certificação para ampliar as possibilidades de permanência/promoção na área. A cada ano temos recebido menos alunos com essa maior aproximação com a Educação. Algumas hipóteses podem justificar tal fato: 1) a extinção dos cursos de magistério no Estado de São Paulo; 2) o aumento da concorrência no vestibular, privilegiando os alunos recém-saídos do ensino médio e, quiçá 3) a retomada da valorização da Educação nos meios midiáticos. Sejam quais forem os motivos, a realidade é que estamos nos deparando com essa mudança de perfil.

Neste sentido, a disciplina citada, foi proposta com a perspectiva de promover o contato inicial do aluno com a organização do trabalho escolar e com os princípios constitucionais, numa tentativa de colocá-lo frente a frente com a realidade da instituição na qual vai atuar, favorecendo a análise de sua função e das inter-relações estabelecidas interna e externamente, à luz de algumas importantes questões teóricas.

Sempre me inquietou a responsabilidade de formar professores. Não, não algo paralisante ou desconfortável. Ao contrário, uma inquietação que sempre me estimulou na busca por maior aprimoramento profissional. Sempre me preocupou a visão de professor/educador que eu “passava” aos meus alunos, por meio, não apenas das eventuais aprendizagens propostas, mas, principalmente, pela minha ação na sala de aula, pela coerência que sempre acreditei devesse existir entre o que teoricamente apóio e difundo e a minha ação/reação dentro da sala de aula, pois entendo que parte da formação de nossos alunos se consolida, não só por meio do conhecimento teórico que adquirem, das reflexões que são propostas no meio acadêmico, das infindáveis atividades que realizam no âmbito da universidade, mas, também, por meio de suas experiências acadêmicas e dos exemplos que podem: apreciar, rejeitar ou simplesmente reproduzir, sem questionar (o que sem dúvida é muito perigoso).

Com a perspectiva de assumir a docência no primeiro ano, com uma disciplina introdutória, tal inquietação se ampliou. Em primeiro lugar, por ter de assumir um novo conteúdo, embora nem tão distante em relação aos princípios, mas bastante diverso daquele a que tanto estava acostumada, no tocante às novas fronteiras teóricas. Em segundo lugar, talvez por insegurança, por me perguntar se estaria preparada para lidar com uma grande turma de alunos ingressantes, visto que, até então, havia trabalhado com grupos pequenos, com o máximo de 20 alunos, devendo, a partir daí assumir turmas de 45 alunos (ou mais), aliado ao fato de que os primeiros eram concluintes, já acostumados com a dinâmica acadêmica e, os segundos, alunos ingressantes, em sua maioria, recém-saídos do ensino médio.

Cuidei com apreço da abordagem teórica e de planejar o curso de forma mais dinâmica, trazendo opções de atividades que pudessem, além de contribuir com o desenvolvimento teórico dos alunos, garantir o seu maior envolvimento nas e com as aulas. Não vou descrever as várias propostas, mas gostaria de registrar que, no primeiro dia de aula, sugeri a formação de um

grande círculo (dinâmica repetida em outras ocasiões para discussão conjunta dos textos teóricos), o que não foi muito fácil, considerando o limitado espaço físico para acomodar mais de 40 carteiras neste tipo de lay-out e a dificuldade de participação de alguns alunos, assumidamente tímidos. Ao fim da aula, me surpreendi com a observação de muitos alunos, acerca da “forma” da aula. Algumas dessas observações foram registradas pelos alunos, já no final do semestre, quando pedi que avaliassem¹ a disciplina, conforme ressaltado a seguir:

Aspecto positivo:

“a forma de discussão dos conteúdos” “aulas modernas, dinâmicas, com muitos debates e discussões”

“a maneira como os textos e as aulas foram trabalhados, de um jeito bem participativo e dinâmico”

“as dinâmicas em sala de aula, que sempre nos proporcionaram um grande enriquecimento”

“uma disciplina muito interessante e interativa, principalmente pelos debates feitos em sala”

“seriam vários os aspectos que eu poderia mencionar, mas creio que o mais significativo foi a abertura para que os alunos se expressassem”

As considerações no início me surpreenderam, pois que grande parte dos alunos, talvez a maioria, jamais havia experimentado modelos de aula fora do tradicional, onde o professor se coloca como centro do processo, a partir da transmissão do conhecimento, ou seja, os alunos praticamente só conheciam as aulas expositivas – professor explanando e alunos ouvindo, na famosa formação enfileirada.

Isto me levou à reflexão sobre os mecanismos reprodutores do trabalho escolar. Se o aluno teve, ao longo de sua formação, somente aquele modelo tradicional de ensino, onde o professor se coloca como o dono do saber, cabendo ao aluno a reprodução do que lhe foi “ensinado”, como poderia se desvencilhar de algo tão arraigado, na sua atuação futura como professor? Como poderia atuar dentro de uma proposta educacional diferenciada, quando, em momento algum do seu processo de formação, teve a oportunidade de vivenciar um modelo ensino e de organização do trabalho escolar, fora dos padrões do modelo tradicional. Estariam aí contemplados, justificados e reproduzidos, tanto os mecanismos disciplinadores do corpo (e da mente) tão bem analisados por Foucault (1977), como os de cooptação ideológica (ALTHUSSER, 1974).

Noutra ocasião, pedi que os alunos buscassem experiências diferenciadas acerca da organização do trabalho escolar. Objetivava, com isso, que eles pudessem observar e refletir sobre a possibilidade de desenvolvimento de propostas educacionais diversas (pluralidade de concepções pedagógicas), ou seja, que fossem “diferentes” daquelas que eles conheciam (e que provavelmente reproduziriam), tentando romper com o paradigma tradicional de aula e de organização do trabalho escolar. Posso avaliar o resultado como um sucesso. Foram formados

dez grupos e os alunos, em trabalho de pesquisa absolutamente independente, conseguiram “garimpar” 9 instituições e 1 sistema de ensino, com características diversas das que possuem as nossas escolas formais. A apresentação dos trabalhos foi feita e alguns trechos dos comentários dos alunos, registrados em seus relatórios² de aula, dão a dimensão da importância que atribuíram à proposta e aos seus resultados:

“O contato com tais experiências possibilitou o alargamento do universo dos estudantes de Pedagogia. De forma geral, conhecer outras experiências (...), possibilitou o conhecimento de novas formas de ensinar”

...“Os métodos pedagógicos são diversos, e vão muito mais além do que eu imaginava. Me surpreendi com muitas novidades enquanto estava preparando meu seminário, mas com a apresentação desses 3 grupos de hoje, percebi que há muita coisa inovadora e proveitosa pela frente”

... “apreciar a apresentação dos grupos da aula de hoje nos leva a fazer ‘pontes’ com a escola que ‘estudamos na pesquisa’, com a escola que estudamos ‘na vida’”.

Em seqüência a esse trabalho, depois de “bombardeados” com uma série de propostas inovadoras, de concepções pedagógicas diferenciadas, frente às quais se mostraram motivados, conforme é possível ser apreendido das falas acima, pedi aos alunos que se reunissem em pequenos grupos e elaborassem um boneco de Regimento Escolar – apenas os pontos, julgados pelo grupo, mais relevantes para definir a organização do trabalho escolar. Meu objetivo era o de avaliar como estavam processando o conteúdo teórico que vinha sendo discutido e como haviam absorvido as informações levantadas no trabalho de pesquisa. O resultado foi tragicômico. Apenas um grupo (eram aproximadamente seis) considerou alguns dos princípios teóricos trabalhados em sala, mas mesmo este, como os outros, passou a compor um regimento cheio de regras, horários, códigos de conduta, reproduzindo categoricamente as experiências trazidas de sua vida escolar. Nada de novo no front, como diria Rilke.

Mas o trabalho, ainda assim, foi válido, pois proporcionou um interessante debate e também, acredito, processos de reflexão, tendo em vista comentários de alunos, ao final da aula, que assumiram estar incomodados com a sua própria falta de capacidade crítica, sentimento que, de certa forma, foi corroborado em alguns registros de aula:

... “gostaria de educar pessoas capazes e corajosas, que revolucionassem e tomassem partido das coisas que muitos de nós abandonamos no meio do caminho, por medo, comodismo e falta de opinião”

. ... “notamos que é muito simples colocar isso [concepção de educação] no papel (...), mas na prática isso é difícil, pois somos condicionados a aceitar todos os tipos de idéias como corretas, não nos preocupamos em mudar essa opinião, refletimos sobre algo e depois voltamos a ser ‘quem somos’”.

Isso, contudo, não me pareceu ainda suficiente. Lembrei-me do ritual de adestramento e submissão (BOURDIEU & PASSERON, 1975) a que os alunos estão sujeitos ao longo de sua jornada escolar. Mais uma inquietação! Como eu, enquanto professora de futuros professores, poderia ajudar a romper com tal lógica? Como poderia contribuir para estimular os alunos a pensarem em sua prática, como força motriz de um complexo sistema que, paquidérmico, comporta os vícios com os quais queremos romper?

Depois de muito refletir, pensei em promover uma experiência didática que privilegiasse alguns dos conceitos teóricos trabalhados ao longo do curso tais como: autonomia, democracia e participação, sem perder de vista, é claro, a qualidade de ensino. Busquei em minhas experiências, tanto acadêmicas quanto docentes, algo que pudesse ser interpretado como ruptura do mecanismo reprodutor e, ao pensar nisso, me deparei com uma triste e desconfortável realidade. De fato, eu também sempre havia participado da lógica reprodutora, seja submetendo-me quando aluna, seja alimentando-a quando docente.

Estava em choque! Afinal sempre havia me considerado uma educadora crítica, com atitudes profissionais coerentes com essa tal postura crítica. Sempre havia me vangloriado, por exemplo, de ter uma relação bastante aberta com meus alunos, por acatar sugestões, por promover um processo de avaliação diagnóstico como nos aconselham os especialistas... Mas, de fato, minha ação em sala de aula, sempre esteve muito mais comprometida com a realização dos rituais acadêmicos tradicionais, do que com princípios revolucionários que geram as mudanças efetivas na área educacional (ou social). Grande parte dos discursos teóricos incorporados nos conteúdos programáticos, de meus próprios cursos, se perderam na rotina da sala de aula e percebi que me produzi docente entre os discursos revolucionários e as práticas reacionárias, como destaque no título desse relato. Assim, pus a me questionar qual de fato tem sido a minha contribuição para a formação de profissionais mais críticos e cuidadosos com sua prática se, eu mesma, esbarro na incoerência que tanto cuidado tive para não cometer. É fácil dizer das relações de poder (FOUCAULT, 1997) existentes nas instituições educacionais, mas constatar que nos apropriamos dos mecanismos institucionais que estão presentes no cotidiano acadêmico para manter o poder que a instituição nos confere, ah!, isso é muito difícil.

Mais inquietação.... Já estava em meio à elaboração de uma avaliação individual (chamada prova, pelos alunos) e ainda não tinha descoberto uma maneira de “transgredir”, de forma mais radical, com o instituído. Aliás, gostaria de registrar que nunca havia me utilizado de “provas” para a avaliação dos alunos. Somente ali, em razão do elevado número de alunos, considerei que elas fossem necessárias, em vista da eliminação de outros instrumentos, apesar de considerar uma perda na qualidade do meu trabalho docente (é..., sempre vamos fazendo concessão na velha disputa: quantidade em detrimento da qualidade).

Enquanto elaborava a avaliação, sempre pensando que ela pudesse se constituir numa síntese do curso, elaborada pelos alunos, pensei em nela incorporar os pontos principais destacados ao longo do curso, que corresponderiam aos princípios fundamentais de organização do trabalho escolar: democracia/gestão democrática; autonomia; trabalho coletivo; qualidade de

ensino; valorização/capacitação do profissional da educação.

A primeira alternativa de transgressão me ocorreu. Pedi a cada aluno que elaborasse cinco princípios fundamentais, que deveriam ser preservados na organização do trabalho escolar – esta “tarefa” deveria ser entregue, no dia da avaliação. Quando chegaram, para a “prova”, cada qual com seus princípios registrados, pedi que os colocassem no quadro e fizemos uma tabulação dos dados. Os cinco pontos mais destacados coincidiram, com mínimas e insignificantes variações, com aqueles que implicitamente estavam previstos nos objetivos do curso.

Tal sistemática permitiu, de um lado, avaliar que os alunos, em sua maioria, compreenderam a essência do conteúdo trabalhado ao longo do semestre e, por outro, permitiu que os alunos trouxessem para a avaliação sua própria percepção e compreensão do conteúdo. Entendo que, caso algum dos pontos centrais fosse por eles negligenciado, haveria eu de considerar que o meu trabalho não havia sido satisfatório e, então, o que eles trouxessem deveria ser privilegiado como aspecto importante a ser avaliado. Ficaria, para mim, a incumbência, de tentar suprir, para eles, em algum momento e de alguma maneira, a minha própria falha.

A segunda alternativa de transgressão veio na forma de conduzir a aplicação da “prova”. Em primeiro lugar, recupero o que registrei acima acerca do desejo de que tal instrumento se consolidasse como uma síntese do curso, elaborada, individualmente. Mas comecei a pensar, em como, normalmente, elaboramos uma síntese. Não fazemos uma síntese, de qualquer conteúdo teórico, sem que nos apoiemos nos livros que nos servem de referência, assim, em primeiro lugar, “permite” a utilização de todo o material trabalhado, incluindo os textos teóricos e o próprio material produzido, ao longo do curso, pelos alunos. Em segundo lugar, “permite” que eles trocassem idéias entre si, caso julgassem necessário, ressaltando, contudo, a importância da elaboração individual. Entendo que, sob tal sistemática, a avaliação se consolida como mais um momento de aprendizagem. Mas observem que ainda aqui, a transgressão era muito sutil. Conforme destaquei, eu permiti isso e aquilo; o poder ainda estava em minhas mãos, o controle ainda era meu e, para tentar diluir um pouco esse controle, deixei a classe e os deixei à vontade para elaborar a sua síntese, inclusive com a “permissão” de que eles pudessem fazer o trabalho no espaço desejado.

Se não me engano, apenas um aluno saiu da sala e, conforme relatos, os alunos permaneceram quase que em silêncio na sala, cada qual envolvido com a sua própria produção e, na correção dos trabalhos, pude observar que o princípio da elaboração individual foi preservado.

Como não me encontrei com os alunos posteriormente, pois era a última aula do semestre, não consigo, aqui, colocar a impressão que os alunos tiveram dessa experiência, mas tenho a observação de uma aluna, registrada na avaliação da disciplina, feita naquele último dia de aula:

Aspecto positivo: “a autonomia que a professora nos deu e liberdade sobre tomadas de decisão (inclusive sobre a avaliação hoje). É novo para mim”

Aspecto negativo: “a nossa própria reação à descoberta desta liberdade e autonomia. Senti-me desorientada, inicialmente (e ainda me sinto um pouco)”

Nesse registro, fica bem evidente, de um lado, a falta de oportunidade que a aluna teve, ao longo de 11 ou mais anos de escolaridade, de tomar decisões relativas à sua própria formação e, de outro, como incorporou o conceito de liberdade, como algo que lhe é “oferecido”, “concedido” por outrem, desconsiderando que liberdade, em seu sentido mais amplo, invariavelmente, é resultado de lutas e conquistas originadas das disputas em diferentes esferas políticas, econômicas e sociais (HEGEL, 1994 e 1997; KANT, 1993 e 2003; MARX, 2004). Além disso, é possível apreender, também, como a “concessão” da liberdade, ou seja, a liberdade que não vem por meio de processo de disputa e conquista, pode significar, antes de um aspecto positivo para o sujeito, uma ameaça, visto que rompe com o instituído, põe em xeque a sua acomodação.

Ainda não tinha formulado tais reflexões, quando pensei numa transgressão maior. Apesar disso, a proposta que elaborei (a maior transgressora), quase que intuitivamente, por fim, creio, servirá para aprofundá-las e avaliá-las melhor.

Naquele último dia de aula, depois de discutir como seria a avaliação, propus o seguinte aos alunos: a elaboração de um plano de curso para a nossa próxima disciplina, que será oferecida no 2º. Semestre de 2008. Sugeri passar para eles a ementa da disciplina sendo que, a partir dela, eles poderiam formular o curso que desejam ter – incluindo questões relativas à avaliação, metodologia, controle de frequência etc... Algumas condições, entretanto, deveriam ser consideradas, antes que eles decidissem, quais sejam: tal iniciativa demandaria, da parte deles, um grande esforço (tempo, pesquisa, leituras) na busca de um conteúdo que desconhecem ou pouco conhecem; que o grupo apresentasse um único programa o que, implicaria numa árdua negociação entre eles; que todos aderissem à proposta, pois, sem isso, ela ficaria prejudicada e, por fim que, o dispêndio de tempo, trabalho e negociação, não significaria conquista imediata, pois eu não poderia abrir mão do poder que sempre tive (brincando disse a verdade fundamental que rege as relações hierárquicas dentro das instituições acadêmicas) e, que portanto, levaria, também, o “meu” programa e, a partir ambos, “negociaríamos” o nosso próximo curso.

Foi interessante observar a perplexidade de muitos. Creio que esta perplexidade com que os alunos ouviram a proposta, demonstra a aproximação com o sentido de desorientação destacada pela “fala” da aluna, acima. Talvez, a autonomia seja algo que assusta e, até, imobiliza, quando não estamos preparados para ela.

Quando pedi que se manifestassem a respeito do aceite da proposta, levantando a mão, em torno de 85% dos alunos aderiu de imediato. Quando pedi que se manifestassem, da mesma forma, aqueles que rejeitavam a proposta, ninguém se manifestou. Pedi então se declarassem os que se abstinham. Novamente nenhuma manifestação. Então fiquei meio perdida, ao que uma aluna esclareceu: estou com medo e outros concordaram que o sentimento próprio era esse mesmo: medo!. Então formulei novamente a questão: quem, apesar do medo, aceitaria

encarar o desafio? Aí, cerca de 90% dos alunos, levantou a mão, e chegamos a 100% de adesão à proposta.

Eu não sei como será o resultado dessa iniciativa, só poderei avaliá-la ao final do percurso e com a participação dos alunos. Mas posso, de antemão, dizer que me sinto instigada, motivada, como há muito não me sentia e, creio, que isto possa ser contagiante. Gostaria, e muito, que meus alunos contraíssem esse “vírus” que clama por mudança nas relações e práticas pedagógicas, pois, como bem diz Rancière (2002) “quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro”. É o que estou tentando fazer!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Martins Fontes, 1974.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1997.

GADOTTI, Moacir. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. Seminário Nacional Escola Cidadã: Aprender e Ensinar Participando. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 24-26 de março de 1994.

HEGEL, G. W. F. Princípios da filosofia do direito, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEGEL, G. W. F. Lecciones sobre la filosofía de la historia universal, Barcelona: Altaya, 1994.

KANT, I. Teoría y Práctica. Madri: Tecnos, 1993.

KANT, I. A metafísica dos costumes, São Paulo: EDIPRO, 2003.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

RANCIÈRE, J. O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NOTAS

¹ Foi distribuída uma pequena folha para os alunos, na qual, não precisando se identificar, deveriam eleger e registrar: 1 aspecto positivo da disciplina; 1 aspecto negativo da disciplina e 1 proposta para melhorar a disciplina.

² Foi proposto que a cada final de aula os alunos elaborassem 1 relatório, buscando sintetizar as discussões ocorridas. Este instrumento foi utilizado na avaliação do aluno.

PROJETO BRINCAR - FAZENDO 'ARTE' NA PEDIATRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

BORBOREMA, Leidiane; GREGORUTI, Mariléia; OLYMPIO, Leila; PAVAN, Ana; POLIDORO, Tatiana; SEBRIAN, Heloíse; RAVANELLI, Marina (Faculdade de Sertãozinho)

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Preocupados com a preparação dos alunos do Curso de Pedagogia da FASERT, os docentes fazem de suas disciplinas um momento teórico e tem um interesse em aproveitar situações práticas para aproximar nossos alunos das vivências discutidas em sala de aula.

A disciplina “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”, oferecida no 4º semestre do curso de Pedagogia, têm como objetivo apresentar aspectos teóricos da situação do brincar e através da Psicanálise, a interpretação de seus significados.

Como a Pedagogia não se insere apenas no âmbito escolar, houve a motivação para criarmos um espaço de atuação dentro de um novo ambiente e experimentar a função da Pedagogia Hospitalar, difundidos em nosso curso, mas ainda não vivenciados na prática.

A Pedagogia Hospitalar preocupa-se em se tornar mais uma ferramenta de apoio para a equipe técnica da instituição hospitalar, visando restabelecer o estado de ânimo do paciente, seu vínculo com a saúde e a esperança de melhora em suas possibilidades terapêuticas. Assim, procura fazer com que os pacientes sintam que estar dentro de um hospital é necessário e poderá se tornar um espaço de descobertas importantes.

A literatura especializada é clara ao apontar as conseqüências emocionais indelévels para crianças submetidas a períodos longos de internação, agravados quando as estratégias tornam-se inadequadas e insuficientes.

No entanto, os direitos de crianças hospitalizadas destacam os seguintes aspectos:

“Direito a ser acompanhado por sua mãe ou responsável, durante todo o período de sua hospitalização, bem como receber visitas;
Direito de não sentir dor, quando existam meios para evitá-la;
Direito de ter conhecimento adequado de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos e diagnósticos, respeitando sua fase cognitiva, além de receber amparo psicológico quando se fizer necessário;
“Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (Resolução 41/95).

“(…) A atuação do Pedagogo, sob tal enfoque e ocupado o seu devido e nítido espaço – este ainda a ser conquistado no seu todo - é, sem dúvida, uma reforçada contribuição ao trabalho multidisciplinar no contexto hospitalar, tanto no que diz respeito às equipes técnicas, em que o pedagogo tem condições de desenvolver um trabalho didático-pedagógico educativo como também na execução de atividades programadas.” Matos (2006) p.16

“(...) Trata-se do desenvolvimento de ações educativas, em natural sintonia com as demais áreas, num trabalho integrado, de sentido complementar, coerente e cooperativo, em benefício do enfermo sob situação de fragilidade ocasionada pela doença, no entanto, passível de motivação e incentivo à participação no processo de cura”. Matos (2006) p.16 e 17

“(...) O todo exposto sugere, ainda, algumas reflexões a respeito do afastamento escolar, em razão da necessidade de longos tratamentos hospitalares.(...) uma importante e alienante subjacência ali se instala, com sérios prejuízos ao desenvolvimento da criança/adolescente, no seu todo, e à recuperação integral tão zelosamente pretendida pelas equipes especializadas”. Matos (2006) p.26

“(...) Por outro ângulo, a acomodação, as doenças somáticas, a excessiva dependência dos pais, muitas vezes reforçadas por estes, além de outros problemas peculiares às próprias enfermidades, se constituem num somatório de forças contrárias, com inconfundíveis argumentos para o não retorno à escola”.Matos (2006) p.27

“(...) Chega-se assim a um determinado momento imperativo de mudanças, com novas direções e alternativas para a área da saúde e com impressionantes resultados, como: maior aceitação e participação no tratamento médico, diminuição da ansiedade da internação, redimensionamento da visão da hospitalização, interação com a equipe médica e conhecimento da respectiva doença”. Matos (2006) p.29

“(...) A Pedagogia Hospitalar aponta, ainda, mais um recurso contributivo à cura. Favorece a associação do resgate, de forma multi/inter/transdisciplinar, da condição inata do organismo, de saúde e bem-estar, ao resgate da humanização e da cidadania”. Matos (2006) p.29

“(...) Esse tipo de atendimento classificatório como Pedagogia Hospitalar, vem sendo adotado por instituições que se preocupam em atender aquela clientela que não deve ser excluída, por estar afastada da sala de aula, em virtude de sua enfermidade”. Matos (2006) p.31.

Portanto, a construção da identidade do educador, agora inserida em um complexo ambiente de sensações, vem marcar a prática docente de outras nuances para os fazeres pedagógicos, com a credibilidade de que o profissional desta área poderá usufruir no contato permanente com crianças e famílias em situação de fragilidades físico-emocionais.

ASPECTOS DESCRITIVOS E METODOLÓGICOS

O objetivo geral da atividade é oferecer jogos, brincadeiras e contação de histórias como uma estratégia de trabalho para crianças hospitalizadas, mais especificamente, proporcionar a manutenção da saúde emocional da criança, prevenindo possíveis danos decorrentes da ociosidade hospitalar ao seu desenvolvimento psicomotor e nas suas relações sociais e afetivas, expressão dos medos, dúvidas; tentativa de equilibrar emoções, recuperando-se mais rapidamente ou manter-se mais tranqüila para enfrentar as dificuldades do tratamento.

A Santa Casa de Misericórdia de Sertãozinho, uma entidade filantrópica, oferece na pediatria a capacidade para 15 leitos para atendimento. Alunas do 4º semestre de Pedagogia da

FASERT divididas em grupos, com três integrantes fazem rodízio entre si durante os encontros com as crianças e acompanhantes na pediatria, em 2 horas cada. Enquanto uma aluna ou uma dupla permanece com as crianças oferecendo-lhes uma atividade lúdica, outra aluna convida o (a) acompanhante das crianças para uma conversa na sala de recreação e oferece durante a conversa uma atividade artística para ser desenvolvida naquele momento. Geralmente, as mães são as acompanhantes de mais frequência. Os recursos materiais utilizados no projeto são: armário com chaves para guardar material no hospital, material gráfico, jogos variados, livros infantis, livros para colorir, CDs infantis. Ao final de cada encontro as alunas preenchem um Formulário de Atividades Desenvolvidas e este é levado semanalmente para as reuniões de supervisões acadêmicas e operacionais. Nestes encontros realizamos discussões entre as alunas sobre as vivências no dia-a-dia dentro do hospital, dificuldades e êxitos. No final do semestre preparamos um roteiro de perguntas para que fosse respondido pela equipe de enfermeiros que nos assistiu durante a execução do projeto, contendo: sua percepção sobre as atividades, no que se refere às crianças e seus familiares, relacionamento com a equipe, aspectos a serem melhorados e importância na continuação do projeto.

ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS:

Utilizando-se de jogos e brincadeiras as alunas interagem com as crianças hospitalizadas, tentando obter dela um aproveitamento de sua permanência no hospital. As brincadeiras dependem da idade da criança, da modalidade de seu internamento e do tipo de tratamento que está recebendo. Podem desenvolver: - Brincadeiras interativas com bebês e exploração de objetos; - Jogos com regras, - Contação de histórias, - Atividades gráficas; - Atividades ou pequenos passeios no jardim próximo à pediatria (autorizado pela enfermagem).

ATIVIDADES COM OS (AS) ACOMPANHANTES: - Produção de desenhos, - Produção de objetos decorativos para o filho (a atividade oferecida preocupa-se com o tempo de sua execução, pois terá que ser finalizada naquele momento, posto que a criança poderá permanecer hospitalizada apenas naquele dia).

NOSSA VIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS NA PEDIATRIA

Ao iniciar as atividades, conhecemos a criança L.F. de 2 anos e meio. Em conversa com a equipe de enfermagem, soubemos que já estava hospitalizada há um mês. A criança passaria por uma cirurgia.

L.F. apresentava-se apático, com dificuldades na fala, não se interessava em interagir, não olhava para as pessoas, receoso e distante. Sua acompanhante era a mãe, filha adotiva, demonstrou ter grande necessidade em desabafar com as pessoas que estavam a sua volta, depressiva devido: a situação da hospitalização e pelo marido que se encontrava preso, longe dos filhos de 9 e 10 anos que estavam sob os cuidados dos avós maternos, pela ausência de notícia

deles pois os familiares a “abandonaram” no hospital, pela falta de perspectiva desta mulher diante de tantas dificuldades e ainda se desvalorizava quase todo o tempo, falava que é “burra” (sic), que não estudou por falta de oportunidade. No entanto, ela sempre estava disposta em participar das atividades que propúnhamos para ela. Demonstrava alegria quando chegávamos ao hospital e certa necessidade de nossa presença. Era afetiva e de fácil interação.

Uma semana pós-cirurgia, L.F. ainda era distante, não interagia diretamente com as alunas, parecia ter medo delas: ficava observando, com medo talvez de alguma intervenção médica, como justificava a própria mãe. Era uma criança dependente dela, sempre a solicitava. No início de nossos trabalhos a mãe demonstrava carinho e atenção. No entanto, com passar de três meses de internação, esta se tornou irritadiça, chorosa, com dificuldades de separar-se das alunas nos términos dos encontros. Solicitava realizar desenhos, conversar com as alunas. Expressava ciúmes do relacionamento destas com outras mães acompanhantes, era impaciente, agressiva com o filho quando este demonstrava suas limitações. Queixava-se da ausência das alunas e da própria supervisora do projeto que duas vezes apenas esteve no local. A mãe de L.F. queria vincular-se e sofria fortes ansiedades quando as alunas não estavam por perto. Quando L.F. estava para receber alta a mãe tinha certa preocupação em relação a nós. Pedia sempre para que, quando eles estivessem em casa era para nós irmos visitá-los e insistia: “Só quero ver se vocês vão me visitar na minha casa”.

Quando ouvia histórias L.F. não demonstrava reação e no colo da mãe permanecia. Respondia com monossílabos apenas o que a mãe lhe perguntava. Progressivamente, com a ajuda da mãe e da percepção da criança de que a própria mãe interagia com as alunas, L.F. começou a esboçar um mínimo de desejo pelas atividades oferecidas. O desafio para as alunas era estabelecer a confiança para enfim, conseguirem trabalhar aspectos pedagógicos necessários ao seu desenvolvimento. O impasse emocional não oferecia condições necessárias para a aprendizagem. A partir deste momento, L.F. conseguiu brincar, mas outro obstáculo se colocava: não aceitava dividir tarefas com os amigos, brinquedos e fazia birra, parecia não ter limites. L.F. não reconhecia cores. À medida que contavam histórias e pediam para que depois ele desenhasse e pintasse, eram nomeadas as cores no desenho. A mãe, ao perceber as dificuldades do filho, mantinha um comportamento inadequado e em momentos de conflito, provavelmente sentia-se culpada e penalizada pela situação, e agradava o filho. Com as alunas era sempre atenciosa, comunicativa e carinhosa, mas percebíamos suas oscilações de humor. As tarefas de estímulo eram sempre planejadas pelas alunas e o investimento para amenizar as defasagens desta criança era intenso. No último mês de permanência no hospital, a criança reconhecia algumas cores, melhorou a comunicação - pedia para desenhar, estava carinhoso e falante. Fato também marcante foi a criação de “grupos de estudo”, pois durante os acolhimentos, as mães (em sua maioria) pediam para que as alunas sanasse dúvidas sobre aspectos da infância, nas quais tinham maiores dificuldades no trato diário com seu filho (a). Assim, em vários momentos as alunas conversaram com as mães sobre sexualidade infantil, distúrbio de atenção e hiperatividade, dislexia, entre outros. Os fatores que envolvem a situação são além dos apresentados e limitados pelo ambiente

hospitalar, porém, nele também se torna evidente a questão psicossocial da criança e da mãe, seus anseios, suas dificuldades, sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da atividade estar em andamento, a vivência com a clientela em questão possibilita as seguintes observações:

- a) As atuações da pedagogia hospitalar favorecem a estimulação psicomotora da criança, amenizando a ociosidade da situação hospitalar;
- b) Aspectos emocionais podem encontrar uma maneira de serem trabalhados, mesmo quando as condições ambientais parecem ser inadequadas, como em um hospital;
- c) Criar possibilidades de escuta e acolhida para as mães e pais que acompanham seus filhos em situação de fragilidade física e emocional, pois, muitas vezes o que mais querem é alguém lado a lado;
- d) Criar estratégias e manejos pedagógicos no que diz respeito a oferecer orientações às mães, criando grupos de discussão sobre temas variados, tão importantes para o aprendizado de adultos sobre o mundo infantil.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

BOMTEMPO, E. (org). Brincando na escola, no hospital, na rua... Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado, Resolução 41/1995

MATTOS, Elizete Lúcia Moreira Pedagogia Hospital: a humanização integrando educação e saúde Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

MELLO, Adolpho Menezes de Psicossomática e Pediatria IN: FILHO, Júlio de Mello Psicossomática Hoje. Porto Alegre, 1992

PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO INGRESSANTE NA UNIVERSIDADE

SALVUCCI, M. (Puc-Campinas)

O QUE É O PROJETO ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO DO ALUNO?

- É uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Puc-Campinas.
- Faz parte do Planejamento Estratégico da Universidade (PES) 2003/2010, que busca diferenciar seus cursos de graduação pela qualidade;
- Segue as diretrizes de política da graduação: ampliar, diversificar e qualificar a formação do aluno;
- É um projeto inédito e pioneiro no Brasil;
- O projeto piloto foi implementado em 2005;
- Possui como objetivos: mudar a cultura dominante a respeito da Universidade hoje (cultura de mercado), aprofundar e re-significar a concepção de conhecimento e de estudo, bem como humanizar a vida acadêmica.

- O Projeto tem como objetivo Contribuir para a inserção do aluno na Universidade
- Criar condições para que o aluno desenvolva uma relação afetiva com o seu curso e com a Universidade, e supere a relação consumista, que no geral, costuma ter, em especial o aluno da escola particular;
- Preparar o aluno através de estratégias participativas, no sentido de que ele se responsabilize, também, pelo seu processo de formação;
- Acompanhar a vida acadêmica do aluno, seu desempenho no curso e suas necessidades e expectativas;
- Elaborar propostas de atividades para a superação de dificuldades, em especial no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem;
- Colher subsídios para avaliação do projeto pedagógico

O referido projeto de acompanhamento do aluno surge como uma estratégia, entre outras, de integração com os alunos para qualificação do projeto pedagógico do curso, na perspectiva da construção da Universidade que almejamos onde todos os segmentos da comunidade acadêmica possam participar e contribuir para a melhoria do ensino superior.

1ª ETAPA

Acolher e acompanhar o aluno na fase inicial de sua vida universitária, procurando informá-lo sobre as atividades acadêmicas existentes como iniciação científica, extensão, grupos de pesquisa, entre outros. Considerando essas informações, procura-se promover um espaço de diálogo com o aluno, a partir de uma discussão e reflexão sobre a importância de sua participação nessas atividades. É importante enfatizar a necessidade de uma postura pró-ativa do aluno diante das dificuldades e desafios envolvidos na formação profissional.

2ª ETAPA

Acompanhar o desempenho acadêmico a partir de uma reflexão com os alunos, sobre as dificuldades individuais e grupais relacionado ao processo ensino-aprendizagem, que são diagnosticados pelos alunos. Posteriormente, é discutido com o aluno planos de ação que permitam a superação dessas dificuldades.

3ª ETAPA

Acompanhamento da transição do mundo acadêmico para o mundo do trabalho, identificando com o aluno as dificuldades encontradas nesse período de transição, bem como os diferentes processos pelos quais ele poderá passar, e as estratégias para superação dessas dificuldades.

Lembramos que este Projeto é aplicado a todos os alunos ingressantes na Universidade, abrangendo os diferentes cursos oferecidos na Puc-Campinas, tendo a duração de 17 horas-aulas cada etapa e todo aluno tem que cumprir as três Etapas do Projeto, atendendo mais de quatro mil alunos.

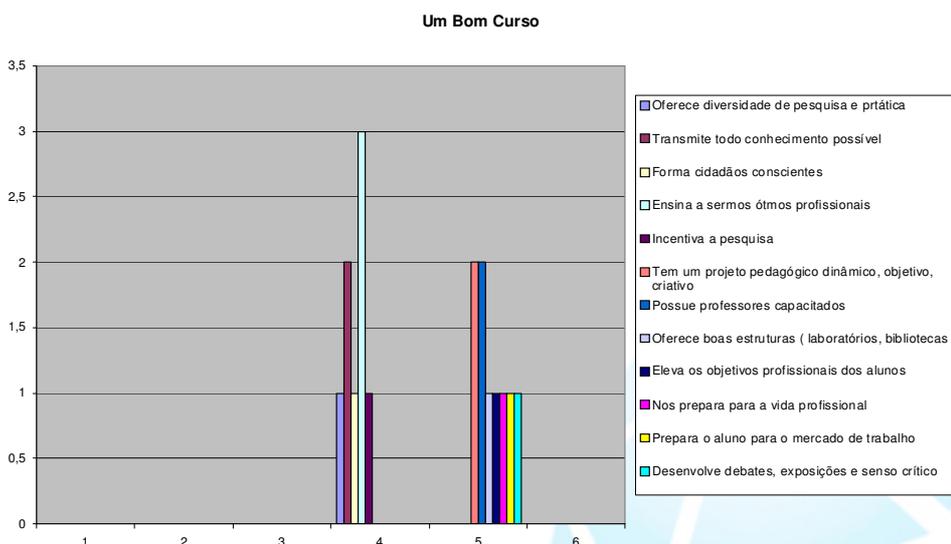
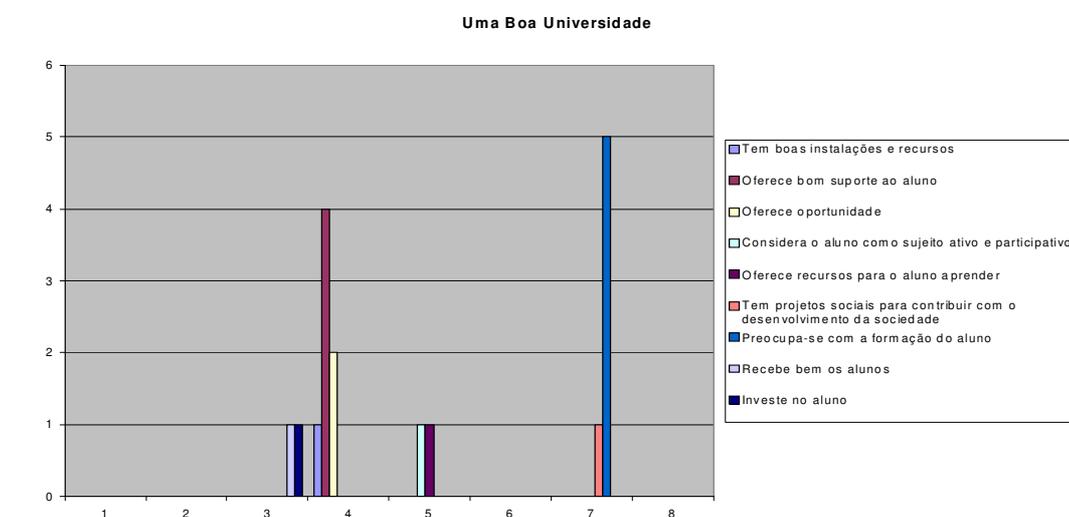
“ Embarcando nesta viagem” este foi o início da trajetória iniciada em 2007 com quarenta e três alunos do Projeto de Acompanhamento ao Aluno do Curso de Pedagogia da Puc-Campinas.

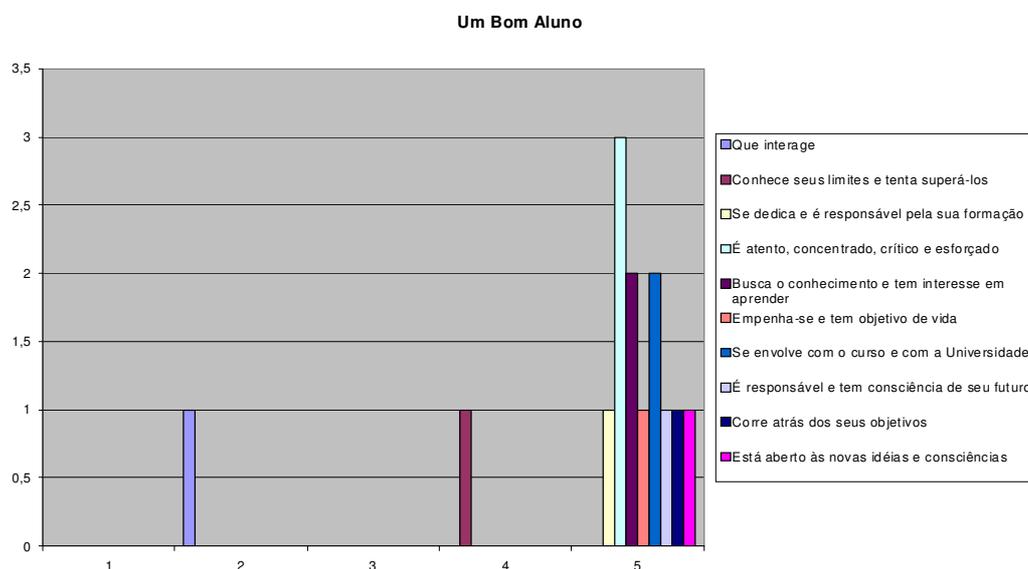
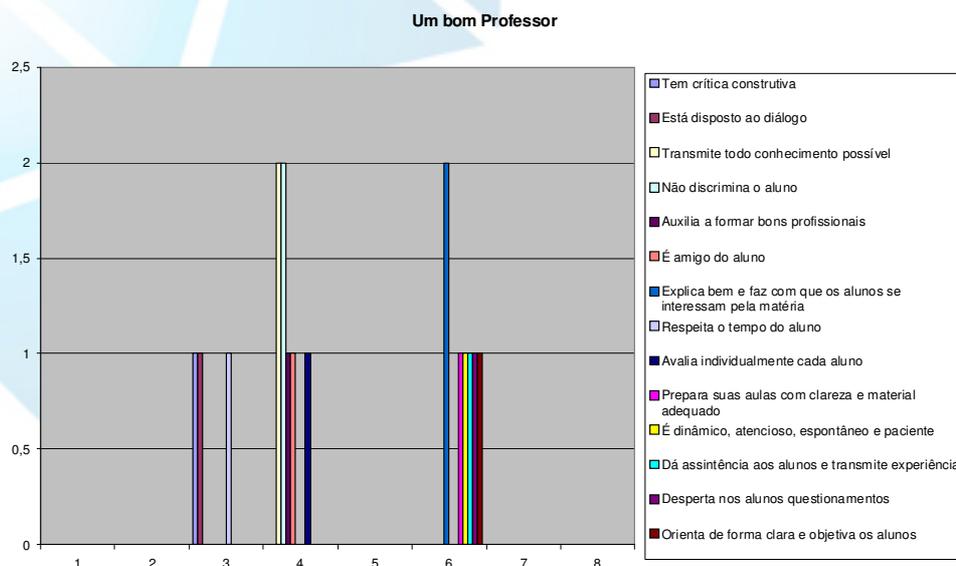
A estratégia metodológica adotada para aplicar esse Projeto consiste: numa 1ª etapa todos os alunos ingressantes são matriculados automaticamente no Projeto. A partir daí há uma ênfase grande em aplicar várias dinâmicas de grupo envolvendo os alunos para que estes tenham conhecimento específico do que é Universidade, o Projeto Pedagógico do Curso, o papel do professor e do aluno. Todos os alunos, no primeiro dia, já respondem um questionário contendo quatro questões básicas: O que é uma boa Universidade, um bom curso, um bom professor e um bom aluno. Após as respostas dos alunos inicia-se um trabalho de apresentação do projeto ao aluno e de socialização, procurando com esse trabalho, capturarmos algumas imagens para compormos nossos registros em relação ao Projeto de Acompanhamento Acadêmico do Aluno.

Em seguida aplicamos uma dinâmica em sala de aula intitulada “ Técnica da

Carruagem” que tem por objetivo: verificar a tensão, concentração e principalmente habilidades do aluno em trabalhos de equipe. Com essa atividade, propusemos aos alunos que reunidos em pequenos grupos, elaborassem um trabalho caricatural relativo à “Universidade e Eu”; “Impressões da Universidade”. Foram confeccionados vários cartazes que socializados causaram grande motivação e envolvimento dos alunos para conhecerem o Projeto Acadêmico de Acompanhamento dos Alunos.

Dando continuidade as atividades, foi apresentado a missão do Projeto, seus objetivos e metas e cada etapa do mesmo. Após esta apresentação, os alunos responderam ao questionário que continha quatro questões: (O quê é uma boa Universidade, um bom Curso, um bom professor e um bom aluno). Os dados referentes às respostas dos alunos encontram-se abaixo:





Prosseguindo as atividades, após a exibição aos alunos, das fotos capturadas na Faculdade de Educação, passamos a debater, juntamente com os alunos, as prioridades e as categorias levantadas em relação a uma boa universidade que segundo o grupo, sem dúvida alguma é aquela que se preocupa com a formação de seu aluno, tem boas instalações, recursos e forma bons profissionais.

Nota-se certo grau de exigência entre os alunos no que se refere à produção do conhecimento no ambiente universitário. Estes alunos ingressantes possuem uma visão tradicional de ensino, que, praticamente responsabiliza a instituição pela sua boa formação e bom desempenho acadêmico. Sendo as instalações e recursos prioritários para a formação do futuro professor, sem isso, segundo o grupo de alunos, a formação fica comprometida visto que, na avaliação de curso e da Faculdade esses quesitos são fundamentais coincidido assim interesses do curso e dos alunos.

Um bom curso é aquele que desenvolve debate, exposições e senso-crítico, faz aos alunos ir além de seus objetivos e forma cidadãos conscientes.

Mas uma categoria que envolve interesses comuns do curso de Pedagogia, da Proposta Pedagógica e dos alunos, sobretudo quando se trata de desenvolver senso-crítico e formar cidadãos conscientes.

Um bom professor prepara com clareza suas aulas e está disposto ao diálogo. Sem dúvida alguma o quesito diálogo, segundo os alunos, é de fundamental importância para um desempenho do professor em sala de aula. Por fim, mas não menos importante, um bom aluno é aquele que sempre busca o conhecimento, tem interesse em aprender.

Consideradas as categorias acima, para este semestre, a importância do aluno conhecer melhor a Universidade, seu curso e o professores como elementos fundamentais na formação, aquisição e produção do conhecimento, sendo assim, as professoras priorizaram o trabalho sobre memória, tempo e espaço, o que o aluno está fazendo ali? O encontro com a vida acadêmica. Sendo assim, no segundo encontro percorremos com os alunos o prédio Central da Puc-Campinas observando sua arquitetura, paisagem, história do Solar e seus antigos moradores. Foi surpreendente perceber que os alunos e alunas desconheciam por completo a importância do casarão para a história da cidade.

O Espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana. Registramos a passagem do em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos e eras, como se tudo tivesse o seu lugar numa única escala temporal objetiva. Na sociedade moderna, muitos sentidos distintos de tempo se entrecruzam. Os movimentos cíclicos e repetitivos (do café da manhã, aniversários, férias, abertura das temporadas esportivas) oferecem uma sensação de segurança num mundo em que o impulso geral do progresso parece ser sempre para a frente e para o alto. Sendo que, o horizonte temporal afeta materialmente o tipo de decisão que tomamos. (Harvey, 2004)

Dando continuidade a esse trabalho com o espaço e tempo que o aluno vivência na Universidade foram distribuídos alguns textos sobre as faculdades campineiras (1955) para que todos os alunos tivessem oportunidade de conhecer melhor o espaço e a história da Universidade que frequenta diariamente .

Como o capitalismo foi (e continua a ser) um modo de produção revolucionário em que as práticas e processos materiais de reprodução social se encontram em permanente mudança, segue-se que tanto as qualidades objetivas como os significados do tempo e do espaço também modificam. (idem, 2004:189).

A finalidade desta atividade visava recuperar a memória da Universidade enfocar a importância de estarmos construindo a história naquele determinado espaço e, como este se transforma, tanto estruturalmente como historicamente, no decorrer dos anos.

Em seguida, demos inicio a uma apresentação na Internet , (navegamos pelo

site da Universidade). Todos os alunos foram encaminhados ao Salão Nobre e, neste local, prosseguimos navegando pelo site da Puc-Campinas apresentando-lhes os links de interesse geral (serviços, pesquisa, extensão, CIEE, Bolsas de iniciação científica, de estudos, monitoria, site do Centro , FTP etc...). Todos os alunos prestaram muita atenção e mostraram-se por demais interessados.

Foi realizada uma apresentação pelas profas. do projeto sobre a trajetória Institucional e Política da Puc-Campinas. “Posteriormente, iniciou-se um pequeno debate sobre “o que é fazer ciência”; diferenças entre saber científico e tecnológico” “papel da Universidade em relação à produção científica e tecnológica”.

De acordo com Derek, da ciência decorrem todos os benefícios desejados e tudo está apenas em descobrir meios engenhosos de aplicar o conhecimento obtido, empurrando o “front” do saber para diante, na medida em que avançamos (1976).

As professoras do projeto procuraram mostrar a importância do aluno, desde o início do curso, ter um foco em relação ao que ele pretende com o curso de Pedagogia, que empreenda sua formação e lidere sua vida para uma ótima carreira profissional e pessoal. Este debate consistiu em mostrar ao aluno a importância que tem a Universidade em desenvolver projetos criativos e inovadores para atender às demandas sociais. Foi demonstrado ao aluno, como ele faz parte desta história, constrói seu curso e sua carreira pessoal, vencendo desafios e rompendo obstáculos, tanto no mundo acadêmico como na vida profissional. Posteriormente, iniciamos um trabalho em pequenos grupos visando traçarmos as prioridades, do ponto de vista dos alunos, em relação ao que é: uma boa Universidade, um bom curso, um bom professor e um bom aluno.

Após o debate realizado iniciou-se uma dinâmica chamada “ Desencadeamento de Idéias” . Tal dinâmica consiste em: cada aluno senta de frente para o outro em duas fileiras diferentes. Cabe ao aluno que está à direita ou esquerda iniciar uma rodada de perguntas, no caso específico as perguntas eram relacionadas ao curso de Pedagogia, sua grade curricular, as disciplinas, os professores, as dificuldades encontradas pelos alunos, situações e conflitos. As perguntas desencadeadoras de idéias foram bastante relacionadas à caracterização do curso. Quando um aluno perguntava, o aluno que respondia já elaborava outra pergunta para o próximo. Em geral a dinâmica foi realizada com muita tranquilidade, mas no final houve grandes polemicas que gostaria de ressaltar em função da própria qualidade do curso:

Primeiramente, foi destacado que o curso tem uma característica essencialmente feminina, gerando desunião entre as alunas.

Em comparação a outras Universidades a Puc-Campinas “é muito rigorosa, tem controle de frequência, tem prova”, só faltaram falar que tinha aula. Essas falas foram interessantes visto que, na turma tinha alunas que vieram do curso de administração da FAC, e outra aluna que veio do curso de Matemática de uma Universidade pública.

Outro aspecto importante que surgiu na dinâmica refere-se à metodologia da maioria dos professores do curso de Pedagogia, apesar de, todo discurso dos professores serem voltado

a uma Pedagogia mais progressista, os alunos criticaram o excesso de trabalhos e textos para o aluno trabalhador e a avaliação ser aritmética, ainda relacionada às provas tradicionais e quantitativas.

Na fase final da dinâmica foi abordado pelos alunos que o curso está provocando uma melhora dos alunos enquanto pessoas, porém cabe ressaltar que entre os alunos que freqüentam o curso no período matutino está havendo grandes conflitos, grupos rivais e para deixar claro estes grupos estão praticamente se desentendendo. Foi uma longa discussão sobre o comportamento de alguns grupos e de algumas pessoas em particular gerando lágrimas e tristeza.

Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências torna-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana (Libâneo, 1994:17)

Finalizando, a diretora do curso de Pedagogia, foi convidada a falar para os alunos a respeito do Projeto Pedagógico do Curso. A referida professora apontou sobre a necessidade de transformarmos a educação no Brasil, a importância de assumirmos o compromisso com as crianças e jovens para uma educação de qualidade, transformadora e, em seguida fez-se uma retrospectiva do curso de Pedagogia, o Projeto Pedagógico do Curso e sua nova grade curricular. Nesse encontro não houve nenhuma dinâmica em função da fala da diretora do Curso de Pedagogia.

Ressaltamos que, durante os períodos intermediários de encontro com os alunos, algumas reuniões foram marcada na Prograd (Pró-reitoria de graduação) a fim de todos os professores envolvidos nos Projeto (em torno de 120 professores), socializarem suas experiências e os aspectos positivos e negativos dos encontros.

FINAL OU RECOMEÇO DESTA GRANDE VIAGEM QUE É A VIDA ACADÊMICA

No final do projeto acadêmico foi realizada uma pequena confraternização entre alunos e professoras, muitos deles leram poesias, contaram piadas, dançaram etc.. e por fim fizemos sorteios, através de uma dinâmica de adivinhação, onde quem acertasse os nomes de alguma marca de carro, de cores, de desenho animado...ganhavam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e blocos de notas.

Finalizando, gostaria de ressaltar que a experiência foi positiva, visto que na avaliação final da aplicação do projeto (dados ainda não divulgados e que estão relacionados praticamente as questões anteriores) pode-se constatar que o projeto possibilitou, ao aluno ingressante, o conhecimento da vida acadêmica e o que esta oferece à nível de pesquisa, extensão e monitoria. Promoveu um espaço de diálogo entre pessoas e grupos diferentes e, por fim, mas não menos importante, os alunos estão mais interessados no curso e mais envolvidos com os professores e com as matérias, segundo depoimento dos vários professores do curso.

Os resultados obtidos com esse Projeto tem sido motivador para os professores do curso que estão trabalhando com alunos mais comprometidos com a Universidade, conhecendo o Projeto pedagógico do curso e, principalmente há um maior envolvimento, por parte dos alunos, com os professores e com a relação de ensino e aprendizagem.

Para um novo oferecimento do PAAA, fossem confeccionados alguns folders sobre o que é: Iniciação científica, monitoria, PET, curso de extensão, grupo de pesquisa, uma vez que essas informações interessam por demais aos alunos ingressantes.

(*) Mara Salvucci – Formada em Ciências Sociais e Pedagogia pela UNICAMP; Especialista em Filosofia Social e Mestre em Educação para o Ensino Superior, Prof^a da Faculdade de Educação da PUC-Campinas.

e-mail: salvucci@terra.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DEREK, Price S. A ciência desde a Babilônia. São Paulo: Itatiaia: Edusp, 1976.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. 13^o ed. São Paulo: Loyola, 2004. Cap. III.

LIBÂNEO, J. Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Trajetória da Política Institucional da Puc-Campinas. Campinas. 1^o fase/2007.

PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

RIBEIRO, Jaqueline Oliveira Silva; SIMÃO, Dimas Cássio; Santos, Solange Maria dos (SESI/SP)

Nas últimas décadas, a área de formação de professores passou a ser objeto de estudo no Brasil e no exterior. Cada vez mais se discute que as propostas desenvolvidas em sala de aula apresentam-se baseadas em pressupostos teóricos que valorizam o conhecimento como algo inacabado, passível de transformações, que pode ser construído prioritariamente nas (e pelas) interações sociais.

Isto repercutiu na rede SESI-SP, levando-a a elaborar os “Referenciais Curriculares e o Fazer Pedagógico da Rede Escolar SESI-SP”, que visam encaminhar de forma sistematizada para os professores, orientações, possibilidades e modelos organizativos que possam atender mudanças, ou seja, um documento que norteia o trabalho, objetivando a melhoria na qualidade do ensino.

Nessa elaboração, alunos, professores e analistas, compartilharam o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, por meio de diálogos, trocas de argumentos, saber científico, saber social e procedimentos metodológicos, numa mediação democrática e planejada.

Nesse contexto, tem-se observado na rede um interesse crescente pela busca de alternativas que unam a teoria e a prática no cotidiano, no processo educativo.

Na arte de ensinar não existem fórmulas ou regras que garantam a aprendizagem. Mas existe o fazer pedagógico, construído a partir de fundamentações teóricas, da concepção de educação, do mundo, de sociedade, de criança, de adolescente e, notadamente, das experiências vividas pelo professor, que possibilitam a aprendizagem.

Assim, os “Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP”, produto de uma construção coletiva entre consultorias externas e educadores da rede, durante o ano de 2001, nascem inicialmente como versão preliminar, explicitando as referidas concepções para um “fazer pedagógico” em busca de uma educação de excelência.

No ano de 2002, os professores vivenciaram a versão preliminar no seu “fazer pedagógico” e durante os encontros de formação houve ampla discussão dessas vivências, resultando em reelaborações, o que contribuiu para validar a possibilidade de um fazer pedagógico norteado por esses referenciais.

E em 2003 a Instituição publicou e distribuiu para todos os seus centros educacionais, a versão definitiva dos “Referenciais Curriculares e Introdução ao Fazer Pedagógico da rede escolar SESI-SP”, para nortear o trabalho docente, com objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

O nosso trabalho específico é promover reflexões sobre a prática em sala de aula, socializar experiências didático-metodológicas, avaliar o processo de formação de modo compartilhado, sistematizar idéias, teorizar e produzir saberes e fazeres pedagógicos, enfim, construir a proposta educativa do sistema escolar do SESI. Isso tudo tem acontecido em pólos regionais, nos encontros durante o ano letivo.

A partir de 2003, a Gerência da Divisão de Educação Básica percebeu a necessidade de um novo movimento na formação dos professores: o atendimento do formador ao professor, em seu próprio local de trabalho, e a pedido do professor. Surgiu assim, o Projeto de formação in loco, que se apresenta com um duplo objetivo: atender às necessidades do professor em seu local de trabalho e ampliar a percepção do analista a essas dificuldades, ou seja, não deixar o formador longe do “chão da sala de aula”.

A sociedade do conhecimento, na qual vivemos, com transformações constantes no processo de produção e a rapidez com que tudo acontece, faz surgir novas necessidades a cada momento, exigindo uma atualização constante dos saberes profissionais, ou melhor, dizendo, uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Esta situação exige que nós educadores lancemos mão de vários processos que levem os indivíduos a um conhecimento dinâmico que atenda as necessidades da realidade e que quebre as resistências a inovações. Justamente nesta busca de oferecer oportunidade de continuidade de estudos aos docentes de matemática do ensino fundamental e médio é que desenvolvemos algumas ações que oferecessem formas alternativas de formação continuada desses professores.

Como educadores, precisamos responder as questões “para que”, se somos co-responsáveis por este mundo: Para que estamos ensinando? Para que tipo de mundo? Qual o mundo que queremos? Que matemática deve ser ensinada para este mundo?

Daí não ser concebível um ensino da matemática escolar que enfatize a memorização, que se detenha no ensino de procedimentos, ou seja, de algoritmos, em detrimento da aprendizagem que desenvolva as capacidades cognitivas, de análise, de produzir conhecimento, no nosso caso - conhecimento matemático; não só produzi-lo, mas lançar mão dele para uma melhor qualidade de vida, que focalize o papel do conteúdo da matemática na formação do cidadão consciente, crítico, capaz de ser um agente do processo de construção de uma sociedade mais justa e solidária, que não veja o aluno apenas como um depósito de informações.

Mas para conseguirmos essa transformação no ensino da matemática, é preciso transformar a cultura do professor de matemática, como afirma Geraldo Perez, na direção de “uma cultura profissional desse professor, que conterà a reflexão-crítica sobre e na sua prática, o trabalho colaborativo, a investigação pelos professores como prática cotidiana e a autonomia” (p. 280). Então, uma das responsabilidades da formação de professores de matemática é a de transformar sua cultura, de modo que ele transforme sua prática de ensino da matemática.

Os processos de formação continuada têm como objetivo:

- a) Capacitar os professores para atuar como investigadores e pesquisadores na sala de aula e possibilitar estratégias para manter uma visão crítica construtivista da sociedade e do currículo;
- b) Formar um profissional reflexivo-crítico-investigador na sala de aula e demais dependências da escola, participativo na organização pedagógica e membro de uma comunidade social educativa;
- c) Perseguir a aquisição de destrezas práticas que possibilitem, por parte dos professores, um comportamento adequado a cada situação;
- d) Capacitar um profissional para desenvolver uma reflexão colaborativa, bem como um trabalho cooperativo.

Enfim, um professor que seja capaz de gerenciar o seu processo de desenvolvimento profissional, do seu aprender para a vida toda, sempre engajado nos aspectos histórico-sociais, capaz de trabalhar coletivamente e comprometido com o seu fazer.

Para entendermos melhor todo este processo de ensino e aprendizagem entre formador e formandos, segue abaixo uma síntese teórica sobre formação de professores.

Selecionamos alguns autores que nos falavam mais de perto ao desenvolvermos nosso estudo: Hernández (1998), Zeichner (1993), Placco e Silva (2000), Almeida (2002) e Canário (1998):

* Hernández argumenta que num programa de formação as atitudes e concepções dos docentes devem ser consideradas; de que os docentes já possuem conhecimentos prévios e experiências concretas advindas da prática e que têm interesse na socialização dessas práticas;

* Hernández refere-se ainda à formação e aprendizagem dos docentes que atualmente começa a ser colocada em prática, uma tendência de formação que mostra uma nova concepção do docente, considerando-o um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas.

* Zeichner é um dos autores que discute o conceito de professor reflexivo e professor pesquisador na formação de professores. Descreve o significado que têm para ele o termo reflexivo e algumas das suposições sobre teoria, prática e saber, que pensa estarem associadas ao seu uso. Fundamenta-se em Dewey para suas argumentações. Conforme Zeichner, ainda,

“A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas Universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam de ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teoria sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não tem um fosso entre teoria e a prática” (Zeichner, 1993, p.21)

* As dimensões apresentadas por Placco e Silva (técnico-científica, formação continuada, trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva e avaliativa): destaco particularmente as dimensões de formação continuada e dos saberes para ensinar:

- A dimensão da formação continuada: refere-se ao aspecto de a formação provocar “motores” que levem o formando a administrar sua própria formação contínua, tendo a possibilidade de continuar pesquisando, refletindo sobre sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica;

- A dimensão dos saberes para ensinar: dimensão que abrange diversos ângulos, dos quais se ressaltam a importância do conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos; o conhecimento sobre finalidades e utilização dos procedimentos didáticos; o conhecimento sobre os aspectos afetivo-emocionais; o conhecimento sobre os objetivos educacionais visando aos compromissos como cidadão e profissional;

* Almeida entende que as diretrizes para formação de professores devem referir-se a “um projeto de formação que os considere como o homem que, antes de ser profissional, é uma pessoa integral.”

* A autora explicita que ao falar da formação de professores, está falando tanto da formação inicial como da continuada. Entende que a formação inicial é o primeiro momento da formação continuada e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida. “A experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva da identidade profissional do professor.”

* Conclui Almeida (2002) que as habilidades de relacionamento interpessoal, “o olhar atento”, “o ouvir ativo” e o “falar autêntico”, podem ser desenvolvidas pelo professor, ao mesmo tempo em que os alunos também as desenvolvem. Esse desenvolvimento é possível por meio do exercício cotidiano do “olhar”, do “ouvir” e do “falar”, como habilidade que vai além do que se vê como aparência, que consegue captar o que está por trás da fala.

* Canário (1998) enfatiza a formação centrada principalmente na escola, argumentando que os saberes adquiridos pelo professor pela e na experiência devem ser valorizados, dando-se um papel central ao sujeito que aprende em lugar de atribuí-lo ao formador. Enfatiza ainda, que a passagem:

“... de uma lógica da reciclagem para uma lógica da recursividade, só se torna possível a partir do momento em que o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação, quer inicial, quer contínua.”
(Canário, 1998, p.13)

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Ocorre quatro vezes ao ano, divididos em 21 pólos distribuídos pelo estado de São Paulo. São específicos por área de conhecimento que envolve desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nesses encontros os professores têm momentos de socialização de práticas, discussão do plano docente, reflexão sobre modelos organizativos elaborados pelos analistas pedagógicos de área e estudos das expectativas de ensino e aprendizagem (conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais – habilidades e competências) e de textos específicos da didática da matemática (história, contrato didático, resolução de problemas, contextualização, interdisciplinaridade, etc).

Alguns depoimentos de professores em relação à formação que ocorre nos pólos de formação:

“Gostei de todos os encontros... houve socialização de práticas... ampliação do conhecimento...”.

“Gostei da socialização da oficina apresentada pela professora de outro C.E...”

“Já apresentei uma oficina sobre estatística, em que os professores gostaram muito da atividade... retomamos alguns conceitos.”

“Pela troca de experiências... perceber as dificuldades dos outros professores que desabafaram...”

“... crescimento pedagógico... atividades significativas... trocas de experiências.”

“... gostei muito da troca de experiência e discussão do plano docente..”

Nos encontros de formação, há socialização das atividades diversificadas e oficinas apresentadas pelos professores dos diversos centros educacionais. Há trocas de experiências, há a percepção dos professores de que as dificuldades enfrentadas pelos colegas são as mesmas que as suas e que são possíveis de serem solucionadas.

Embora os modelos de formação propostos e implementados em 2001, tenham-se mostrados produtivos na implementação dos “Referenciais Curriculares”, percebeu-se a necessidade, decorrente da avaliação do processo e da literatura, de que um novo modelo de atendimento ao professor deveria ser proposto. Surgiu assim a formação in loco. Hernández (1998), Canário (1998) entre outros, enfatizam a importância da formação centrada no próprio local de trabalho do professor, pois é onde os problemas e as dificuldades acontecem. Como acentuam Herneck e Mizukami (2002, p.317) “a eficácia da formação continuada de docentes estaria menos comprometida se os professores fossem convidados a participar com mais frequência.”

Por outro lado, ainda conforme Herneck e Mizukami (2002), os encontros de pólos de formação não são suficientes para atender contextos escolares específicos, tamanha a diversidade dos professores, o que muitas vezes dificulta o alcance dos objetivos propostos pelos encontros.

Assim, no caso específico da Rede Sesi, o trabalho de formação in loco, além de

complementar o encontro nos pólos, privilegia o atendimento individual, fazendo com que a expectativa e a ansiedade do professor sejam minimizadas pelo fato dele ter mais tempo para ser ouvido sobre suas próprias necessidades.

Este tipo de atendimento, idealizado pela Gerência da Supervisão de Ensino da Rede SESI, além de atender a esta idéia, tem a vantagem de manter os analistas pedagógicos em sintonia com a realidade da sala de aula. Ao compartilhar com o professor as práticas educativas, o analista reflete sobre sua própria prática, num processo de auto-formação. O projeto, então, oferece a possibilidade de ampliar os saberes dos formadores. Esse projeto é agora parte integrante da formação continuada, constando em calendário escolar, como Projeto de Formação in loco.

O projeto foi colocado em prática em 2003 em alguns pólos pilotos, tendo como proposta em 2004, uma ampliação gradativa em outros Centros Educacionais (CEs).

A divulgação do projeto ocorreu durante os encontros de formação, oportunidade que os analistas pedagógicos convidaram os professores, aqueles que o desejassem, a fazerem uma inscrição prévia.

De posse da inscrição, os analistas entraram em contato com os professores solicitantes, agendando o dia da visita. O plano docente do professor inscrito oferece dados aos analistas para o primeiro contato.

O processo todo envolveu quatro etapas, desenvolvidas em conjunto (analistas e professores):

- 1) Estudo e discussão do plano docente.
- 2) Elaboração das atividades diversificadas para atender o plano docente.
- 3) Execução das atividades diversificadas na sala de aula.
- 4) Avaliação do projeto.

Alguns depoimentos dos professores em relação à formação in loco.

“Foi o máximo, os alunos gostaram e participaram muito...”

“... os alunos gostaram das atividades desenvolvidas.”

“Senti que foi... de grande utilidade... pois estudamos o plano docente, planejamos aulas juntos... as dúvidas sanadas, eu pude me abrir...”

“...gostei muito da troca de experiência e discussão do plano docente..”

“... foi um momento de aprendizado tanto para mim, quanto para os alunos.”

“Houve interesse dos alunos ...foi um momento de aprendizado tanto para mim, quanto para os alunos.”

“... foi uma experiência nova e muito boa... foi um momento de aprendizado tanto para mim, quanto para os alunos.”

“... é uma formação no local em que eu posso desabafar, expor minhas dificuldades...”

“... sinto-me a vontade para perguntar, você me deixa perguntar...” Não

“tenho medo de me expor, porque você é uma pessoa digna”.

“Você tem idéia do que é certo... Imagino que possamos descobrir juntos algumas coisas que estão falhando na minha prática pedagógica.”

“Acho essa troca muito rica nós professores temos oportunidade de discutir e tirar dúvidas”

O que fica evidente é que os professores querem ser ouvidos em suas necessidades individuais, com o tempo todo da orientação para si; e que não precisam expor suas dificuldades frente aos colegas. Querem ter uma consideração positiva do seu analista. Querem ser apreciados em suas opiniões, seus sentimentos, querem ser vistos como uma pessoa com valor próprio. Quanto ao analista, pode reconhecer que na formação in loco compreendeu melhor o professor, conheceu as suas preocupações e possibilidades; esse tipo de formação teve a vantagem de ajudá-lo na sua auto-formação, e a preparar modelos organizativos para os professores, mais adequados para aplicação na sala de aula.

Um aspecto relevante como vantagem na formação in loco, suscitada por todos os entrevistados foi a importância de ser ouvido pelo analista pedagógico.

Conforme Mahoney e Almeida,

“O ouvir ativo é captar o que está por trás da fala. É ouvir não só a fala, mas o que o corpo está revelando (porque o corpo também fala). É captar o que está envolvido na mensagem, na fala, especialmente os sentimentos presentes naquela dada situação.”
(Mahoney e Almeida, 2002, p. 68).

A satisfação expressa pelos professores é perceber que seu trabalho trouxe um resultado positivo para os alunos e a Instituição. Fica claro que o processo ensino e aprendizagem têm dois pólos, e que a satisfação de um pólo é atingida apenas quando há repercussão no outro pólo. Esse é um ponto referido para Garcia (1999), ao discutir o processo de mudança do professor, na formação continuada. Afirma ele que as crenças e atitudes dos professores só se modificam se eles percebem resultados positivos na aprendizagem dos seus alunos.

Todos os depoentes revelam a importância do formador conhecer o seu local de trabalho, a sua realidade escolar, para que ele possa ajudá-lo em suas dificuldades individuais.

EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

A partir das avaliações realizadas pelos professores de matemática, os pontos que se mais se destacaram na análise foram:

- Apesar de diferentes graduações e trajetórias, todos afirmaram a importância da formação continuada.
- Essa formação continuada é vista por todos como necessária em diferentes modalidades: formação in loco (centrada na escola) e feita nos encontros de pólos.
- As relações interpessoais privilegiadas pelo formando são aquelas nas quais

eles podem ser ouvidos, ser atendidos em suas necessidades, não ficarem expostos em suas dificuldades.

- O processo de formação visto como mais produtivo e prazeroso é aquele que decorre da parceria e cumplicidade.

Percebemos que os encontros de pólos de formação não são suficientes para atender contextos escolares específicos, tamanha a diversidade dos professores, o que muitas vezes dificulta o alcance dos objetivos propostos pelos encontros. Já na formação in loco, centrada na escola, o professor pode ser atendido em suas dificuldades particulares, pode ser ouvido e percebido como uma pessoa separada das demais.

Ao mesmo tempo, ao compartilhar com o professor as práticas educativas, o formador reflete sobre sua própria prática num processo de auto-formação, tendo, portanto, a possibilidade de ampliação dos seus saberes.

Para encerrar este trabalho, concordamos com as palavras de Almeida (2000):

“Ao longo deste trabalho, ao falar de minhas experiências com a formação tanto inicial como continuada, assumi que, na relação formador-formando, é preciso que haja espaço para que ambos se posicionem como pessoa. O dar ao outro a possibilidade de posicionar como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar.”
(Almeida, 2000, p. 85).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. As relações interpessoais na formação de Professores. São Paulo. Editora Loyola, 2002.

CANARIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. PUC-SP, 1.º sem. 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem, Revista Pátio, Porto Alegre, ano 1, n. 4, p. 8, fev. 1998.

MAHONEY, Abigail A. ; ALMEIDA, Laurinda. R. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V.M.N. As relações interpessoais na formação de professores. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). Desenvolvimento e Aprendizagem profissional da docência: Impacto de um programa de Formação continuada. In: HERNECK, Heloisa R. e MIZUKAMI, M. G. N. Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

PLACCO, Vera M. N. de Souza; SILVA, Sylvia H. Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: Bruno, Almeida e Christov (Org.). O Coordenador Pedagógico e a

Formação Docente. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

RIBEIRO, Jaqueline O. S. Dissertação – Formação Centrada na escola: Sentimentos envolvidos na relação formador-formandos, PUC-SP, 2004.

SESI, Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI e Introdução ao Fazer Pedagógico. São Paulo: SESI, 2003. v. 1 e v. 2.

ZEICHNER, Kenneth M. A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.



SABERES E SABORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM OS SABERES ESCOLARES

Marineide de Oliveira Gomes; Lúcia M.S. Tinos(USP/ Ribeirão Preto)

INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia da FFCL Ribeirão Preto tem como base para a formação dos profissionais da Educação uma dimensão reflexivo-crítica, contribuindo para formar cidadãos capazes de atuar comprometidos com a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Sob esta ótica, os estágios curriculares do Curso visam aproximar o estudante da realidade educacional que ele virá atuar profissionalmente com elementos de pesquisa, fazendo uso de recursos metodológicos qualitativos, entre outros: da observação participante e do registro (na forma de Diário de Campo), de entrevistas e de análise de documentos.

A experiência que ora apresentamos (1) refere-se às atividades relativas ao 3º semestre do Curso, como primeira aproximação dos estudantes com o cotidiano de trabalho nas escolas públicas (municipal e estadual) do município de Ribeirão Preto, do primeiro ciclo do ensino fundamental (3ª e 4ª séries regulares). Por meio de uma avaliação formativa/processual que compreende acompanhamento sistemático do processo ensino/aprendizagem, os estudantes (em duplas) vão às escolas-campo de estágio orientados para olhar a realidade ali existente com olhos estranhados, buscando continuamente explicações para entender o real, que é por natureza, diverso e multifacetado.

Esse processo envolve inicialmente a descrição do que é observado no dia-a-dia da escola estagiada, seguido de problematização dos fenômenos descritos, que servem de base para a problematização teórica de um tema, que dentre os observados, produza sentido (2) para a dupla de estudantes. Busca-se assim, ao problematizar o cotidiano de trabalho nas escolas, compreendido desde o sistema educacional até as relações estabelecidas em sala de aula, desnaturalizar aspectos educacionais que, à primeira vista, podem apresentar-se como determinados, definidos e imutáveis. Nessa fase de problematização teórica é solicitado aos estudantes que construam relações necessárias para circunscrever o tema problematizado no sistema educacional brasileiro, na realidade específica da escola e da sala de aula observadas, fazendo uso para isso de conceitos estudados. Consistência teórica, coerência textual e pertinência do tema escolhido no conjunto dos temas problematizados no processo de observação e trazidos aos Encontros de Supervisão em pequenos grupos para possibilitar um maior aprofundamento - são alguns critérios utilizados para avaliação dessa etapa do trabalho.

Ao final desse período de estágio, e tendo como referência o tema problematizado, os estudantes devem elaborar proposta de um Projeto de Intervenção que contribua para a melhoria

da qualidade educacional daquela realidade. Este Projeto é objeto de debate e orientação em sala de aula e nos Encontros de Supervisão e ainda debatido com o professor responsável da sala estagiada e/ou direção da escola e é avaliado pelos envolvidos (diretor professor da sala, alunos etc).

Tais ações relativas às atividades de estágio são complementadas com sínteses reflexivas das aulas de Política e Organização da Educação Brasileira II (POEB II) e Fundamentos Psicológicos da Educação III (FPE III), com análises de documentos da escola estagiada (tais como: Projeto Político Pedagógico, Planos de Aula do professor da sala, atividades dos alunos, registros de imagens do estágio etc), que poderão compor posteriormente o Portfólio de Aprendizagem (3) da dupla de estagiários.

Todo o processo de orientação, acompanhamento e sistematização do estágio é realizado nas aulas das duas disciplinas acima citadas e, sobretudo, nos Encontros de Supervisão, ocasião em que intencionamos apoiá-los nesse percurso reflexivo-crítico, mediando relações pedagógicas, possibilitando-lhes condições para começarem a se ver profissionalmente e identificar algumas dificuldades e facilidades nessa inserção no mundo do trabalho educacional/ escolar.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM OS SABERES ESCOLARES

Ao adentrarem na escola pública (a escola básica), os estudantes têm demonstrado, de maneira geral, um susto com a realidade que encontram. Para alguns, é a primeira vez que vivenciam a realidade de uma escola pública, chegando a denominar o que vêem ali de “barbárie pedagógica”: Os elementos trazidos por eles para essa problematização nos permitiram sintetizar sobre o real direito à Educação na escola pública paulista: quantidade x qualidade, traduzidos nos seguintes sub-temas: professores desmotivados profissionalmente e condições de trabalho precárias (o chamado “mal-estar docente”), relações hierárquicas pautadas pelo autoritarismo, casos de alunos invisíveis aos olhos do professor, tentativas por parte dos professores - na maioria das vezes – frustradas, de homogeneizar comportamentos, procedimentos e desempenho dos alunos e, em especial, rituais escolares mais voltados ao desenvolvimento de uma moralidade e disciplina privilegiadoras da ordem, do que da apreensão, construção e reconstrução de conhecimentos pelos alunos. Todas essas situações ainda aliadas ao despreparo dos professores para lidar com as famílias e o cotidiano e demandas de alunos reais. Em menor proporção são observadas também experiências exitosas, desenvolvidas por professores e/ou equipe de gestão da escola, que servem para reforçar a idéia de que é possível alterar a condição geral de sucateamento da escola básica brasileira (ou paulista). (4)

Outras questões são também trazidas pelos estudantes e talvez a que cause maior surpresa a eles é a constatação de que a escola básica das séries iniciais do ensino fundamental mudou muito pouca (ou quase nada) se comparada à escola que esses estudantes freqüentaram há 10 ou 15 anos. Nesse caso, buscamos processar com eles essa pré-profissionalização que

todo professor já construiu – na condição de estudante -, antes mesmo de entrar em um curso de formação de professores.

Foram identificados pelas duplas os seguintes temas, posteriormente problematizados teoricamente: noções de direito e privilégio; igualdade e desigualdade; inclusões (5); violências: moral/ simbólica/institucional; relações interpessoais; organização do trabalho pedagógico; o espaço do lúdico; a constituição do coletivo entre alunos e entre professores; tempos, rotinas e rituais da escola; condições de trabalho dos professores (mal-estar docente).

Problematizar significa aqui questionar, buscando o sub-solo das aparências, na intenção de responder às indagações primeiras e em alguns casos, permanecer perguntando, desdobrando respostas.

Problematizar significa ainda comprometer-se. Projetar-se na condição de educador (mestre e aprendiz) a partir da realidade da escola estagiada e prever o que seria possível fazer profissionalmente para minimizar ou superar as dificuldades encontradas pelos profissionais daquele ambiente educacional. É nessa dimensão propositiva que a elaboração do Projeto de Intervenção se apresenta. Propor ações pedagógicas, em diálogo com o professor responsável pela sala, supõe coordenar ações, pontos de vista, concepções, acolher propostas e condutas reciprocamente, mesmo que não se concorde com as mesmas, e negociar formas possíveis de adequação do Projeto de Intervenção à realidade - exercício fundamental para posterior compreensão das culturas escolares, do papel do outro, da importância da cumplicidade e do compromisso do coletivo na escola.

As problematizações feitas pelos estudantes/estagiários nos permitiram identificar alguns saberes que estão implicados na relação pedagógica que se estabelece na escola e em sala de aula. Saberes docentes que reforçam os estudos nessa área.

Sabemos que a profissão de professor requer saberes específicos e inerentes ao próprio trabalho e à prática profissional como condição de formação e de produção de saberes e de competências específicas. Estamos nos referindo ao desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da vida e da carreira, professores sujeitos de um saber/fazer/pensar, para além de mero transmissor de conhecimentos.

Tardif (2000) define três características dos saberes profissionais dos professores. A primeira é o tempo: os saberes são temporais, desenvolvidos num processo que vai da condição de estudante à de professor. A segunda é o tempo na profissão e a terceira, é o desenvolvimento no âmbito da vida profissional, do qual fazem parte dimensões de identidade e de socialização na profissão. Para o autor citado, os saberes profissionais dos professores estão no centro das recentes reformas atuais ocorridas na Educação e antecipa problemas ainda não totalmente resolvidos. Acentua a importância de analisarmos as identidades profissionais dos professores e dos formadores universitários.

Por suas palavras:

A formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a

profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a Formação Contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário pára de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador de professores, alguém que os ajuda e os apóia em seus processos de formação ou de auto-formação (Tardif, 2002, p. 292).

O mesmo autor, em estudo mais recente (Tardif, 2005) acentua a idéia da profissão docente como profissão de interações humanas, professores como leitores de situações do que acontece em sala de aula, intérpretes da realidade em função de imagens mentais ou de significações e sentidos por ele produzidos, também intérpretes e produtores de sentido, numa comunicação que envolve relações de poder, pois quando se ensina, ensina-se mais que conteúdos. Estão implicados nessa relação pedagógica códigos lingüísticos e culturais numa comunicação complexa. A experiência de trabalho profissional por ser multidimensional envolve diversos aspectos, não se reduzindo, portanto, a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo.

O estágio curricular apresenta-se assim como uma possibilidade rica de reflexão entre teoria e prática, de apoio e sustentação à construção de uma identidade profissional de professor/ educador que contribui para romper com pré-concepções, por vezes, temerosas de invocar o novo.

Oliveira-Formosinho (2001), põe em relevo o objetivo da “Formação em Contexto”, (6) qual seja, a mudança das pessoas envolvidas e que ocorre em torno de alguns domínios de situações. Para esta autora:

Numa perspectiva de Formação em Contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com carácter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos nele participam. Neste sentido, uma perspectiva de Formação em Contexto reclama de todos um papel activo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. Assim, os professores são considerados sujeitos e não objectos de formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contém uma dimensão ética que os profissionais que nele participam não podem declinar (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 73).

Nessa direcção, delineamos uma perspectiva de estágio que busque provocar o confronto entre crenças, convicções e a multiplicidade da realidade escolar, superando uma leitura ingênua e superficial, apontando elementos fundantes para desenvolvimento de uma cultura de colaboração e de socialização profissional. (7)

SABER E SABOR: A PRÁTICA PROBLEMATIZADA IMPULSIONANDO NOVOS SABERES PROFISSIONAIS

O estranhamento das situações observadas no estágio conduz e repercute nas mudanças de concepções e posturas trazidas pelos estudantes, nas formas de aprendizagens. Identificamos um primeiro aprendizado que é o aprendizado do trabalho em duplas, sendo necessário para isso conhecer-se, respeitar e coordenar pontos de vista, sair da condição de observador para a de protagonista do seu processo de formação, assumindo riscos e responsabilidades.

Um segundo aprendizado que observamos é o aprendizado de ver-se como aprendiz e mestre – ao mesmo tempo. Aprender com as experiências exitosas ou não, observadas nas escolas-campo de estágio requer em contrapartida – para além do quase instintivo julgamento inicial dos fenômenos observados -, apresentar alternativas negociadas de superação dos limites e dificuldades apontados. Um estágio que proporciona o ensinar e o aprender na escola.

Por fim e não menos importante, o aprendizado de sentir-se capaz de propor alternativas pedagógicas às situações observadas, sentirem-se apoiados em desenvolver proposições, podendo assim saborear contentamentos e encantamentos com os saberes da profissão.

Pudemos observar vários casos que poderiam ilustrar essa afirmação. Entre os Projetos de Intervenção elaborados pelas duplas de estudantes sobressaíram-se: i) a grande sensibilidade com relação à naturalização do fenômeno do fracasso escolar como responsabilidade do próprio aluno, isentando assim o sistema escolar e a escola desse mal; ii) a baixa qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho educativo; iii) as dificuldades de constituição do coletivo – seja da parte de alunos, ou de professores; iv) a ausência quase absoluta do lúdico na escola - num período etário dos alunos em que o jogo, a imaginação e a representação são formas naturais de construção de conhecimentos.

Dentre os casos acompanhados em Supervisão que de maneira geral, foram muito significativos para a formação dos estudantes, um caso que nos chamou mais a atenção foi o caso de mudanças nas convicções e posturas de uma dupla de estudantes/estagiários (8), que inicialmente não via muito sentido nas atividades propostas para o estágio, nem nas relações com os conteúdos e atividades das duas disciplinas, que lhes eram solicitadas. Um estudante dessa dupla manifestou-se várias vezes pela não concordância com essa forma por nós utilizada de avaliar em que inexistiam provas, com poucas aulas expositivas, muitas atividades em grupo com estratégias pouco convencionais, a inexistência de atividades classificatórias e no lugar dessas atividades, acompanhamento permanente do processo de construção de novos sentidos e significações para a escola, sua função social e, em especial, para o processo de ensinar e de aprender – reflexões essas que ocorriam nas aulas e nos Encontros de Supervisão de Estágio, apoiando e subsidiando a construção de novas concepções e de proposições inovadoras.

Julgamentos aligeirados, por vezes radicais, até de tentativa de descumprimento

do contrato pedagógico feito por ocasião do debate sobre o Plano de Trabalho das duas disciplinas que apóiam as atividades de estágio foram manifestados, atitudes essas observadas, sobretudo até a fase de ida a campo.

A ida a campo possibilitou-lhes ampliar o olhar sobre as diferenças existentes entre os alunos na escola e afirmar o compromisso com a melhoria da qualidade da escola pública. A partir da observação de casos de isolamentos, discriminações, de situações de constrangimentos (9) na relação professor-aluno e aluno-aluno, da grande dificuldade do professor em tratar com a diversidade da turma e, sobretudo, de apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem, comprometendo-se com os mesmos, a dupla de estagiários (a exemplo de outras) definiu-se por provocar reflexões com o grupo de alunos (de 3ª série) sobre as dificuldades de constituição do coletivo entre eles e, de forma negociada com a professora, elaboraram um Projeto de Intervenção, respaldado pela elaboração teórica de um texto problematizador intitulado “Infelizes: rotulações e fracasso escolar” (10).

O Projeto de Intervenção tinha como objetivos “criar condições para a reflexão sobre o papel atribuído ao outro, ao diferente no ambiente escolar e verificar os possíveis sentimentos, angústias e ações da parte dos que rotulam e dos que são rotulados no grupo de alunos da sala” (Esboço do Projeto de Intervenção – Dupla K).

Para levar a termo esses objetivos a dupla elaborou um conjunto de atividades a ser realizada com toda a sala, que tinha como base para reflexão uma história adaptada da obra “Mogli, O Menino Lobo”, que versava sobre valores humanos como fraternidade, solidariedade, respeito e sentimento de abandono, seguida de debate sobre discriminação e rótulos entre as pessoas. Posteriormente, haveria uma seqüência de jogos em grupo, adaptados dos jogos de R.P.G (11) nos quais, o êxito no jogo dependeria da atuação coletiva do grupo. Para a dinâmica de organização dos grupos, foi considerado num primeiro momento uma composição livre, em que os elementos do grupo eram escolhidos pelos próprios alunos, evidenciando agrupamentos por afinidades de relacionamento. Posteriormente a dupla de estagiários solicitou uma nova organização dos grupos, agora compostos de forma a contemplar a diversidade da turma, provocando reflexões acerca das discriminações.

Entre os jogos propostos havia um jogo de cartas, em que cada carta corresponderia a um cenário, um valor e um sentimento. Os alunos divididos em grupos dramatizariam as situações, ou seja, um reconto da história inicial que tratava do abandono de uma criança sendo o roteiro improvisado pelos próprios alunos e num determinado momento, haveria troca de papéis – de modo que houvesse a possibilidade dos alunos colocarem-se no lugar de um outro (diferente) que é, por exemplo, discriminado pelos colegas.

Com a intenção de reforçar esses propósitos, a dupla justifica:

Acreditamos que a mudança do modo de tratamento da docente para com os alunos é ponto fundamental na alteração de atitudes discriminatórias das crianças e o aumento da auto-estima destes. Para tanto, um melhor planejamento de atividades envolvendo o lúdico e a participação ativa dos discentes é fundamental. Um trabalho

consciente àqueles que apresentam dificuldades em certas matérias não com livros diferenciados, mas com atividades distintas entre as diferentes crianças da sala, juntamente com um esforço positivo a atos de solidariedade, respeito ao diferente e semelhante, fariam avanços neste cenário autoritário e agressivo de sala de aula. (Dupla K -Esboço do Projeto de Intervenção).

Ao final da Intervenção da dupla com a turma de alunos da sala de aula estagiada, a avaliação previa desenho e/ou escrita das impressões, percepções de cada um sobre esta experiência.

A avaliação revelou a forma significativa da intervenção que foi expressa em frases como: “É bom trabalhar em equipe!”, “Eu gostei dessa atividade!”. “Gostaria de continuar a fazer essas coisas!”, entre outras.

Ao acompanhar essa fase do Projeto de Intervenção diretamente na escola, identificamos a construção de sentidos e a solidificação das mudanças de concepções e de atitudes de parte, sobretudo, do parceiro da dupla mais resistente às mudanças. A atenção, o cuidado, o respeito com os limites dos alunos na sala de aula, observados na dupla, chamou-nos a atenção e o assumir-se como educadores ficou evidente. Planejar cuidadosamente as ações pedagógicas e os materiais, tendo clareza das intencionalidades pedagógicas, dialogar com a professora responsável pela sala e estar em total disponibilidade para as crianças, colocando-lhes limites, de forma afetiva, quando necessário, representaram ações quase contrárias àquelas manifestadas anteriormente em sala – na condição de futuros profissionais da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situações como essas reafirmam nossa convicção sobre a necessidade de haver maior envolvimento por parte dos cursos de formação de professores com a mudança de qualidade da escola básica brasileira, ampliando a relação com estas e um maior investimento em processos formativos em que o protagonismo dos sujeitos (hoje estudantes, amanhã, profissionais da Educação) fique evidenciado. Decerto mudanças foram processadas pelos estudantes/estagiários não só em nível cognitivo, mas com relação à alteração de crenças e concepções, e sobretudo, de atitudes que vieram reafirmar as mudanças primeiras. Ilustramos como esse caso no sentido de melhor exemplificar esse processo formativo, mas acreditamos que a proposta socializadora vivenciada neste estágio foi significativa para essa turma e as aprendizagens certamente farão a diferença para eles, quando estiverem no exercício profissional. A elaboração final do Portfólio de Aprendizagem possibilitará ainda que voltemos à essa experiência formativa, com outros elementos de análise.

Nossa intenção nessa Comunicação é a de mais do que apresentar uma experiência em curso de formação de professores, apontar alguns desafios que se colocam nessa área, que envolve mudança de paradigmas educacionais, de elaboração de parcerias entre professores universitários e educadores e a alteração de uma lógica linear disciplinar que possa

integrar saberes e fazeres, enfim, uma perspectiva de formação que potencialize a articulação entre teoria e prática e a pesquisa, no sentido de repensarmos o próprio ensino de graduação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças C. ; ALVES, Leonir Pessate.(orgs.). Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

AZANHA, José Mario Pires. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=002

CANÁRIO, Rui. A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A Escola: O lugar onde os professores aprendem. Universidade de Aveiro. I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, 18-19 de dez.1997, mimeo.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M.R.; NUNES, César A . A . Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e prática. Cadernos de Pesquisa v. 35, n.125, p. 205-230, mai-ago.2005.

HARGREAVES, Andy. Cultura y Post Modernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1994.

MORALES, Pedro. A Relação Professor - Aluno: o que é , como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; FORMOSINHO. João. Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Minho: Livraria Minho, 2001.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. ANASTASIOU, Lea das Graças C. Docência no Ensino Superior. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

PATTO. Maria Helena Souza (org.). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2004.

NOTAS

(1) Trata-se de uma experiência referente ao primeiro estágio dos estudantes deste Curso, que se configura com uma carga horária total para as duas disciplinas de 60 horas, assim distribuídas: 40 horas de estágio na escola (em observações do entorno, da organização e funcionamento/gestão e da sala de aula, incluindo 5 horas do Projeto de Intervenção). As restantes 20 horas são consideradas subsidiárias – para Encontros de Supervisão com pequenos grupos, plantões e horas para registro do trabalho de campo, (estudos e elaboração do Portfólio de Aprendizagem). É importante destacar que além dos professores responsáveis pelas duas disciplinas, contamos com a colaboração de uma educadora que atua junto conosco em todo o processo e, em especial, no contato e acompanhamento do estágio junto às escolas.

(2) Produção de sentidos por parte dos sujeitos supõe considerar as condições histórico-sociais em que esse sujeito se encontra, mediado por outros sujeitos e objetos.

(3) Portfólio de Aprendizagem é uma estratégia utilizada em processos de avaliação formativa que considera a aprendizagem como um processo único, que envolve criação e compromisso do próprio sujeito com seu percurso de aprendizagem. Ao longo do semestre letivo são realizadas várias atividades/ tarefas que, ao final, são processadas pela dupla de estudantes/estagiários selecionando os documentos que comporão essa memória da aprendizagem individual e da dupla.

(4) Por sucateamento da qualidade da escola básica no Brasil compreendemos o não acompanhamento qualitativo da expansão

Projetos e práticas de formação de professores - Relatos

quantitativa verificada nos últimos 30 anos. Ao mesmo tempo em que o ensino fundamental está quase universalizado, observa-se como resultado dessa expansão de vagas, a séria constatação de que grande parcela dos que freqüentam a escola anos a fio, não conseguem aprender.

(5) A Inclusão na escola (no plural) é entendida como todas as formas de acolhimento das diferenças, garantindo o direito de um ensino de qualidade para todos.

(6) Formação em Contexto é um conceito utilizado por Oliveira-Formosinho (2001) ao definir ações de formação que considerem as diferentes instâncias relativas ao contexto do ambiente escolar-desde as políticas públicas governamentais até a ação na sala de aula.

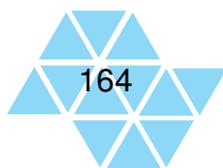
(7) Por Socialização Profissional no âmbito da carreira docente, compreendemos as formas de apropriação das culturas existentes na escola, por parte do professor, e nesse caso, a cultura de colaboração, da produção do coletivo de educadores, tem papel fundamental. A esse respeito é importante ressaltar os estudos de Rui Canário (1997, 2006), Hargreaves (1999) e Tardif (2002).

(8) Que denominaremos nesta Comunicação de Dupla K.

(9) Nas observações de sala de aula dessa dupla de estagiários eram freqüentes brincadeiras que envolviam um aluno denominado pelo próprio grupo como “João Fedô” e “Infectado” (devido às situações de falta de higiene vivenciadas na escola) o que resultava em brincadeiras criadas pelas próprias crianças que quem os tocasse, ficaria infectado, passando assim a infecção a todos, até chegar novamente a ele. Reforça-se, dessa maneira, no ambiente educacional atitudes de discriminação, ocasionando isolamentos e estigmas/preconceitos.

(10) Vale lembrar que “infelizes” era a forma como a professora se dirigia ao grupo de alunos que não conseguia aprender.

(11) Rolle Playing Games.



TRABALHO COLETIVO, CRESCIMENTO E RESPEITO MÚTUO: A PARCERIA COLABORATIVA UNIVERSIDADE-ESCOLA PÚBLICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE EM ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO EM QUÍMICA

ROGADO, James (UNIMEP); ROSALEN, Marilena A. de Souza (UNIMEP); TAVARES, Leandro Henrique Wesolowski (UNIMEP); DORIGUELLO, Lucia Elene (EE Prof. José de Mello Moraes/SEESP); FILHO, Claudino Rodrigues (EE Prof. José de Mello Moraes/EESP); FURLAN, Adnéia de Negri B. (EE Sud Mennucci/SEESP); COBRA, Angelo Manoel (EE Sud Mennucci/SEESP)

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Química apontam para a formação de um docente em Química possuidor de conhecimento sólido e abrangente na área de atuação e capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos e assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais, identificando e buscando fontes de informações relevantes que possibilitem a contínua atualização técnica, científica, humanística e pedagógica, avaliando criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade. Enfim, um profissional que compreenda os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química, incorporando, na sua prática, resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem.

Ao profissional educador, além da qualificação científica, exige-se a atualização didático-pedagógica. Formandos com informações – insuficientes –, em detrimento das necessidades formativas desses futuros professores. Ensino fragmentado no qual disciplinas e professores se desconhecem entre si: as ações dependem da ação participativa de todo o corpo docente. Assim, infelizmente, o perfil dos egressos dos cursos de licenciatura exhibe má formação, competência limitada, habilidades duvidosas, reproduzindo uma escola que valoriza informações, nem sempre atualizadas e suficientes, fazendo-se rara a ação educadora interativa e socialmente responsável.

Por outro lado, a contextualização do conhecimento químico e sua valorização enquanto produção cultural humana ainda é pouco difundida. O ensino de química tem sido relegado ao ensino médio, em um entendimento de que sua importância seria meramente propedêutica: preparar os estudantes para (o acesso) a universidade. O efeito maior dessa percepção é evidente: as pessoas, quando solicitadas a falar a respeito da química, fazem alusão a produtos que se

obtem em laboratórios - medicamentos, fertilizantes, plásticos sintéticos, explosivos -, tudo que provém da indústria química. Ou ainda, referem-se ao âmbito do artificial, poluído, contaminado - poluição química. Confundem alimento sem aditivos químicos prejudiciais à saúde com alimento sem química. Enfim, o resultado é uma população quimicamente analfabeta. (SARRÍA; SCOTTO, 1998). Apropriar-se da cultura elaborada é apropriar-se também do conhecimento científico, já que este é uma parte constitutiva dessa cultura. A formação científica das crianças e dos jovens deve contribuir para a formação de futuros cidadãos que sejam responsáveis pelos seus atos, tanto individuais como coletivos. (FUMAGALLI, 1998).

Assim, conforme premissa do Núcleo de Educação em Ciências da UNIMEP, entendemos que é a partir do trabalho coletivo e de parcerias colaborativas entre professores e estudantes universitários, juntamente com os professores das Escolas Básicas, que se torna possível propor inovações didático-pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem das Ciências da Natureza em cursos de formação docente.

Vários estudos, cada vez mais, têm reafirmado a importância da compreensão da natureza da Ciência para a melhoria da educação científica. Sem dúvida, trata-se de um importante conceito dialético que se constrói a partir da análise histórica, epistemológica e sociológica da ciência. Assim, percebemos a necessidade do estabelecimento de um conjunto de idéias sobre a natureza da Ciência, fundamentados em diferentes perspectivas que exibam controvérsias e acordos, chaves para lograr uma concepção mais global.

Sem dúvida, não é e não deve ser uma busca simplista, pois as reflexões epistemológicas sugerem a complexidade da polêmica da natureza da Ciência quando a percebemos como filosófica, social e historicamente dialética. Assim, buscando explicar como as diferentes representações sociais e epistemológicas de Ciência e conhecimento científico estão envolvidas com as atitudes e crenças da Educação em Ciências escolar hoje, é necessário apoiar-se nas grandes questões históricas, epistemológicas e sociais sobre o método e a construção do conhecimento científico.

No século XVII, a Europa ocidental começou a desenvolver uma nova forma de olhar a natureza, apesar das bases dessa visão estarem situadas bem antes, é nos trabalhos de filósofos da natureza como Galileu, Descartes, Newton e muitos outros que se encontram, já de forma bastante elaborada e consolidada, os elementos da chamada revolução científica. Segundo Barros (1998), não se tratava de momento isolado, nem de contribuição de um ou outro genial pensador. Antes, fora a consolidação de idéias e de observações que se ajustavam e se encaixavam, permitindo pensar, de forma matemática e abstrata, uma realidade que, até então, era vista como algo real e concreto, regida por desígnios e sujeita a vontades sobrenaturais.

Chalmers (1994), alerta para o fato de que, se quisermos compreender a ciência e seus métodos, devemos nos concentrar na própria ciência e nos métodos que ela incorpora, mais do que nos cientistas e em sua natureza. Contudo, como revela Weber apud Alves (2002), dentre as missões que não cabem à ciência, está a de traçar caminho para os homens.

Em uma sociedade globalizada em que a ciência e a tecnologia têm um papel cada

vez mais relevante, desejando evitar o déficit democrático, supondo que a informação e as decisões sobre a ciência estão cada vez em menos mãos, é necessária uma formação científica que permita ao cidadão opinar, participar, votar, sobre esses temas (SOLBES; TRAVER, 2001).

A compreensão da ciência como estática, repleta de memorização de modelos sem qualquer finalidade necessita ser abalada, transpondo a visão de uma ciência cheia de fórmulas e símbolos ao se verificar que a linguagem científica constitui a compreensão dos fenômenos: aprendizagem em ciência é um processo no qual os estudantes são introduzidos na cultura científica pelo professor. Assim, para se ensinar/aprender é necessário possibilitar a compreensão da natureza do conhecimento, seu processo de elaboração, bem como sua aplicação na sociedade, sob perspectivas científicas, humanas e sociais.

Implica em aprender a aprender, traduzindo a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades” por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos resultantes da rápida evolução da ciência e da tecnologia e de suas influências sobre o desenvolvimento da humanidade. Educar para a cidadania global é preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma cultura moderna, planetária e, ao mesmo tempo, comunitária próxima: desenvolvimento de uma consciência de fraternidade, de solidariedade e de coletividade - procurar desenvolver a compreensão de que o indivíduo é parte de um todo, um microcosmo dentro de um macrocosmo, parte integrante de uma comunidade, sociedade, nação e planeta (Moraes, 1998).

Além disso, o docente tem uma incumbência fundamental, reverter a falta de interesse dos alunos e sua percepção depreciativa ao estudo das ciências, principalmente da química, o que não é tarefa simples, mas necessária.

Se o modelo de formação de professores acaba por deixar os estudantes desses cursos de graduação apenas com informações – insuficientes –, em detrimento das necessidades formativas desses futuros professores. Não mais se pode aceitar o ensino fragmentado no qual disciplinas e professores se desconhecem entre si – as ações dependem da ação participativa de todo o corpo docente. Além da qualificação científica exige-se a atualização didático-pedagógica. (ROGADO, 2004).

A Política Acadêmica unimepiana se concretiza conectando, incondicionalmente, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, considerando o processo de ensino como a ação educativa que os conjuga, consubstanciando a ética da construção da cidadania na sua dimensão universal: o processo de ensino permeia-se pelas vertentes da produção e socialização do conhecimento - no flanco da socialização do conhecimento, a ênfase se dá ao Ensino; a exposição do conhecido produzido, do método de sua construção e de sua historicidade, contemporaneidade e relevância, afiança a indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão.

Deste modo, em sintonia com a materialização do projeto institucional da indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, desenvolvemos atividades em parceria colaborativa entre a Universidade e a Escola Pública que possibilitem melhor formação aos licenciandos, aperfeiçoamento profissional aos docentes em atividade – universitários e da

Educação Básica – e ampliação de oportunidades à (re)construção de conhecimentos aos estudantes do Ensino Médio.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho ocorre mediante o estabelecimento de parceria entre a Área de Química do Núcleo de Educação em Ciências e Supervisão de Estágio do Curso de Química-Licenciatura da Universidade Metodista de Piracicaba e as Equipes Diretiva e Pedagógica de escolas públicas no município de Piracicaba-SP.

Docentes universitários e licenciandos ligados às ações junto à disciplina de Estágio Supervisionado – curso de Química-Licenciatura – e ao Núcleo de Educação em Ciências, associados ao corpo docente das Unidades Escolares, em situações inseridas no contexto escolar, desenvolvem atividades que possibilitam:

- a) Melhor formação aos licenciandos;
- b) Cooperação efetiva em ações nas Unidades de Ensino – parceria colaborativa;
- c) Aperfeiçoamento profissional: docentes universitários, corpo docente da escola pública;
- d) Ampliação de oportunidades à (re)construção de conhecimentos científico culturais aos estudantes.

O desenvolvimento do trabalho envolve a articulação e interação das escolas - estrutura, profissionais e estudantes -, do Núcleo de Educação em Ciências da UNIMEP - estrutura, pesquisadores – e do Curso de Química-Licenciatura – estudantes/estagiários, monitores e Supervisores de Estágio.

Entendemos que o desenvolvimento profissional, ampliando as capacidades de questionamento, investigação e transformação das práticas escolares, passa pela compreensão de que o ato de educar é trabalho coletivo, envolvendo desde a preparação de materiais didáticos, ao intercâmbio de experiências, possibilitando a produção e reconstrução de conhecimentos sobre ensino-aprendizagem na realidade da escola. Assim, os interesses emergentes decorrentes das relações que se estabelecem dentro da escola são discutidos e analisados pelos licenciandos, pelos professores e coordenadores das escolas e pelos supervisores de estágio, em processo analítico-reflexivo e, a partir disso, metas são traçadas, construídas e reconstruídas. A metodologia de intervenção pedagógica que se almeja é construída a partir da organização de projetos de trabalho. Nesta proposta, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, os projetos de trabalho são construídos pelos estudantes, professores em formação e professores na ativa, considerando-se a ação em parceria colaborativa.

As atividades desenvolvidas compreendem, resumidamente:

- Contato dos licenciandos com professores experientes, em formato de tutoria, possibilitando a observação de aulas, discussão destas e posterior regência dos estagiários

com acompanhamento dos tutores e supervisores, visando a formação docente inicial e continuada – aperfeiçoamento do trabalho docente;

- Vivência do licenciando em situações inseridas no contexto escolar, bem como melhoria na qualidade das regências dos professores em formação e na ativa, especialmente às atividades prático-experimentais, por vezes negligenciadas ou supervalorizadas em situações reais;

- Suporte dos licenciandos aos discentes do ensino médio à compreensão de conceitos químicos e métodos de estudo, conforme orientação dos tutores e supervisores de estágio;

- Realização de curso teórico-experimental de reconstrução de conceitos químicos - Curso Extensivo – para os estudantes do Ensino Médio pelos estagiários, assistidos pelos supervisores e tutores. O material didático vem sendo produzido especialmente para esse curso pela equipe de estagiários;

- Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica Junior junto aos estudantes das escolas, valorizando a pesquisa e possibilitando ampliação de entendimentos, com vistas ao III Encontro de Iniciação Científica do Ensino Médio - ENIC;

- Desenvolvimento de Projetos de Estágio pelos licenciandos, orientados pelos supervisores, que permitem benefícios mútuos – Universidade-Escola Pública -, abarcando as temáticas: Enculturação e Alfabetização Científica; Astronomia no Ensino Médio; Estudo e Utilização de Softwares Educacionais Livres; A Formação do Eu Docente; O Papel da Experimentação Investigativa; Química Verde em Práticas de Laboratório de Ensino; Múltiplas Possibilidades de Trabalho nas Aulas de Ciências por Meio da Horta Escolar; Ensino de Química, Experimentação, Informática: Interações Possíveis; Organização e Execução de Feira de Ciências;

- Ações visando o aperfeiçoamento do trabalho docente – formação inicial e continuada –, compreendendo a organização de grupos de estudo/trabalho que possibilitem salto de qualidade quanto às concepções e ações educacionais aos participantes e a concretização da proposta pedagógica da escola – melhoria do ensino e benefício coletivo – e o oferecimento de subsídios necessários aos docentes para inovação das práticas.

RESULTADOS

As atividades desenvolvidas em parceria colaborativa estimulam o trabalho coletivo, o crescimento e respeito mútuo entre todos os participantes, gerando novos olhares que vem permitindo focar tanto as questões práticas da escola (reais) quanto os aspectos teóricos. Uma das conseqüências de importância relaciona-se à (re)descoberta de variadas formas de trabalho em equipe, o que resultará em maior integração entre os participantes e, certamente, entre as diferentes áreas do saber representadas pela diversidade de disciplinas escolares que, a seu tempo, iniciam o diálogo.

Essa integração entre disciplinas vem se firmando na inspiração de uma cultura

de reflexão crítica coletiva sobre a prática escolar, constituindo-se como parte da formação docente em seu desenvolvimento profissional e autônomo, e espaço de reflexão aos formadores no planejamento do ensinar a ensinar para o aprender a ensinar.

Outro aspecto fundamental refere-se à elaboração, promoção, e desenvolvimento dos projetos escolares nas escolas participantes, envolvendo os professores e estudantes do Ensino Médio em propostas que lhes sejam motivadoras e adequadas, e que contribuam de fato para sua formação. Além disso, o espaço de integração ensino e pesquisa ampliam os horizontes de formação, possibilitando a produção de novos conhecimentos por estudantes, docentes e acadêmicos – em parceria -, suscitando, também, o sentimento de pertença à comunidade escolar e acadêmica, diminuindo a distância entre Universidade e Escola Pública.

Os trechos seguintes, colhidos de uma mensagem de um estagiário, são elucidativos:

A minha experiência (sic) com Escolas de Ensino Médio (todas em escolas públicas) é curta e limitada. Contudo, foi a primeira vez em que percebi a grande vontade da Equipe Diretiva/Pedagógica em acolher o trabalho de licenciandos da Universidade, fornecendo apoio total à realização de nossas ações/atividades.

(...) esse foi o estágio em que mais cresci, tanto na realização das regências (agora específicas em Química) quanto na realização de atividades e pesquisas por parte do projeto.

O passe livre (apoio e incentivo) fornecido pela Equipe Diretiva/Pedagógica (...). A vontade e dedicação dos alunos (...) ao longo do semestre, os quais se submetiam a almoços inadequados (salgadinhos e refrigerante), além de passarem o dia todo na escola para poderem assistir/participar do Curso.

(...) acredito que esses aspectos são fundamentais para potencializar a realização do nosso trabalho junto a essa escola no próximo semestre (...)

Finalmente, diríamos que os resultados vêm apontando à melhoria da formação dos futuros educadores em Química, bem como ao gosto dos estudantes do Ensino Médio pela Escola e pela Química quando lhes é proporcionado condições a uma melhor formação.

EM CONCLUSÃO

Aprimorar a qualidade do ensino e melhor formar os professores são ações integradas que passam pela desfragmentação do conhecimento e pela aproximação entre o mundo teórico (Universidade) e o mundo real (Escola) dos professores.

A formação de professores ocorre de forma contínua e permanente, no exercício da própria profissão de educador, e envolve a articulação das disciplinas escolares, valorizando o coletivo, em um entendimento da ciência como produção humana que se aquilata com as contribuições de olhares diversos – multidisciplinares.

Assim, o desenvolvimento de estratégias de cooperação entre professores-tutores, professores do Ensino Médio, licenciandos e professores universitários é definitivo, também, para

a constituição de uma cultura de colaboração e construção de conhecimentos escolares entre Universidade e Escola Pública.

O desafio do grupo de trabalho é possibilitar formação adequada aos licenciandos quanto à cidadania, impregnada de respeito e dignidade, permeado pela ampliação de possibilidade de formação docente – inicial e continuada – mais adequada às situações reais. E, certamente, criar espaços de negociação, respeito e crescimento mútuo entre os atores da Universidade e da Escola Pública. O desafio é contínuo, renovando-se a cada situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. O que é Religião? 4ª ed, São Paulo: Loyola, 2002.

BARROS, H.L. Apresentação. In: HENRY, J. A Revolução Científica e as Origens da Ciência Moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, CNE/CES 1.303/2001, 2001.

CHALMERS, A. A Fabricação da Ciência. São Paulo: UNESP, 1994.

FUMAGALLI, L. O Ensino de Ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H. Didática das Ciências naturais: Contribuições e Reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, M.C. Novas Tendências para o Uso das Tecnologias da Informação na Educação, 1998. Consultado em 15/10/2002. Disponível em: <www.miniweb.com.br/Atualidade/Jornal/Cantinho_pro/Artigos_DOC/maria_candida.doc>

ROGADO, J. Contribuições à Formação Docente e Discente em Atividades de Prática de Ensino em Ciências Naturais e Química Junto à Escola Pública no Município de Piracicaba. In: XII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, Curitiba: PUCPR, 2004.

SARRÍA, E. H. G.; SCOTTO, A. L. Alimentos: uma questão de química e de cozinha. IN: WEISSMANN, H. Didática das Ciências naturais: Contribuições e Reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLBES, J.; TRAVER, M. Resultados Obtenidos Introduciend Historia de la Ciencia en las Clases de Física Y Química: Mejora de la Imagen de la Ciencia Y Desarrollo de Actitudes Positivas. Enseñanza de las Ciencias, 19(1), p. 151-162, 2001.

UNIMEP. Política Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: Unimep, 1998.

UMA CONTRIBUIÇÃO ACERCA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

SILVA, Marilda da; CARLINDO, Eva Poliana (UNESP – FCL/Ar)¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho vai ao encontro de reflexões que estão sendo sistematizadas, em âmbito nacional e internacional sobre a epistemologia da prática docente. Um de nossos autores inspiradores é Maurice Tardif (2002), sobretudo, as idéias apresentadas por ele no livro Saberes Docentes e Formação Profissional. Segundo o autor, o conceito epistemologia da prática pode ser entendido como um conjunto de saberes utilizados pelos professores em seu trabalho docente. Nesse domínio, encontram-se: conhecimentos, competências, habilidades, aptidões e atitudes, que constituem os saber-fazer e saber-ser do professorado. Assim, afirma que

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2002, p. 256, grifo nosso).

No que nos diz respeito, nosso interesse dirige-se para os saberes/aprendizado práticos da prática docente. Se pudéssemos classificar a partir dos domínios sugeridos pelo referido autor diríamos que nosso objeto, quem sabe, está no entrelaçamento de habilidades didáticas de natureza prática e atitudes professorais, de natureza acadêmico/relacional relativa à operacionalização dessas habilidades. Desse modo, neste estudo, visamos apreender idéias e sugestões, que possam nos ajudar a oferecer a contribuição à que nos propusemos. Nesse sentido, nosso objetivo é mostrar como se aprende a ensinar na sala de aula, pois entendemos que o modus operandi que é organizado por meio das respectivas habilidades e atitudes no contexto do âmbito prático da docência pode nos oferecer elementos que sejam úteis para se discutir a constituição da epistemologia da prática de acordo com a racionalidade do conceito apresentada por Tardif. Trata-se de um estudo documental e abaixo apresentamos o quadro no qual constam as fontes das quais extraímos as idéias e as sugestões que constituíram nossa base empírica, totalizando vinte e um documentos.

Caso	Autor(es)	Título da(s) obra(s)	Ano de publicação	Voz do autor/pesquisador	Voz do professor
1	Catani et al	Docência, memória e gênero: estudos sobre formação	1997	X	
	Nunes	Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira;	2001		
	Libânio	Organização e gestão da escola: teoria e prática	2001		
	Tardif	Saberes docentes e formação profissional	2002		
	Pérez Gómez	O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo	1992		
	García	Formação de professores – para uma mudança educativa	1999		
	Pimenta	Formação de professores: identidades e saberes da docência	1999		
	Dias-da-Silva	Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica	1994		
2	Magnani	Em sobressaltos: formação de professora	1997	X	

3	Bueno et al	A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração	1998		X
4	Cunha	O bom professor e sua prática	1992	X	X
	Fontana	Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora	2000		
	Corsi	O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais	2002		
	Abdalla	Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)	2000		
	Ferenc	Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional.	2005		
	Guarnieri	Tornado-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão	2002		
	Vieira	Como vou aprendendo a ser professora depois da	1996		

5	Bem-Peretz	Episódios do passado evocados por professores aposentados	1992b	X	X
	Mizukami	Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional	1996		
6	Barbosa; Mendonça	Licenciatura em Ciências Sociais: problemas e perspectivas	2003	X	
	Fernandes	Teoria e prática na formação e atuação de alunas-educadoras no curso de pedagogia: dicotomia ou convergência? (um trabalho fundamentado no resgate de memória)	1995		

Quadro 1 - Os estudos consultados

O leitor poderá observar que o quadro acima foi organizado do seguinte modo: referência ao autor, título e ano de publicação de seu estudo, bem como um tipo de classificação que adotamos a respeito do lugar da voz que oferece os dados com os quais trabalhamos. Por sua vez, a classificação 'da voz' obedeceu ao seguinte critério: a) voz do sujeito da pesquisa e b) voz de autores/pesquisadores. O agrupamento por meio de quem fala foi denominado Caso. Assim, no primeiro caso as informações sobre como se aprende a ser professor advém das vozes dos autores/pesquisadores. O segundo caso apresenta uma diferença em relação ao primeiro e por isso está como segundo caso: por ser tratar de uma autobiografia a autora é, ao mesmo tempo, autora e sujeito de seu trabalho. No terceiro caso as informações são oferecidas pela voz do professor sujeito do estudo dos respectivos trabalhos. Já no quarto caso as vozes que se ouvem vêm dos autores/pesquisadores e da voz do sujeito, professor, que fizeram parte dessas pesquisas. E no quinto caso os sujeitos são professoras aposentadas. Por fim, o sexto caso traz informações específicas de dois cursos de licenciatura.

A propósito da escolha do instrumento de classificação "voz" levou-se em conta dados advindos das vozes dos sujeitos que estão de algum modo construindo, em sentido largo

– a docência. Nesse sentido, afirma Catani (1997, p. 33) “[...] trata-se de compreender como é que eles, professores, no decurso de sua formação intelectual e profissional, têm incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem as teorias estudadas”.

A CONTRIBUIÇÃO DAS FONTES

Organizamos algumas assertivas, que acreditamos, podem mostrar nosso objeto como e onde são aprendidos os saberes práticos da docência, tendo em vista a contribuição que pretendemos oferecer aos estudos sobre a epistemologia da prática. Formulamos então duas macro-assertivas:

A) A profissão docente é aprendida/desenvolvida antes, durante e após a formação acadêmica específica e realizada institucionalmente.

Primeiramente, os estudos utilizados como fonte nessa pesquisa apontam para a necessidade de haver maior inflexão entre o campo teórico-acadêmico e o local no qual o professor, futuramente, exercerá sua atividade docente, bem como o reconhecimento de que os alunos não se formam completamente quando estão em contato com teorias pedagógicas e conhecimentos científicos. Essa formação estende-se por toda sua trajetória de vida: pública e privada. Por exemplo, para Catani (1997, p. 34)

[...] as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Desse modo, a formação professoral e a aquisição de saberes necessários à docência não se encontram apenas no campo científico-acadêmico, mas “[...] procedem, também, da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola. Isto supõe a existência de uma cultura pedagógica que extrapola o discurso científico.” (CATANI, 1997, p. 36).

Guarnieri (1996) e Vieira (2002), acreditam que se deve considerar a totalidade da trajetória de vida, o que evidencia o poder formativo de outras esferas da vida cotidiana. Guarnieri afirma:

Considerando-se que a profissão docente é aprendida, seu aprendizado se inicia institucionalmente nos cursos destinados à formação de professores, embora não se possa desconsiderar a própria trajetória escolar anterior a tal curso, como também a influência dos processos educativos que ocorrem em outros âmbitos da sociedade, além da escola, como, por exemplo, a família, a igreja, partidos políticos, agremiações, para citar alguns. (GUARNIERI, 1996, p.35, grifo nosso).

Percebe-se que, a relação entre vida pública e vida privada é algo inexorável à formação docente tendo em vista que o aprendizado do fazer docente ocorre nos dois âmbitos da

vida que, segundo nosso juízo, torna-se um mesmo aprendizado que tem algumas especificidades quando se trata da formação profissional já que ocorre a formação institucional. Por isso acreditamos que o modo de ser professor reflete o modo como fomos educados e as experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar. É, justamente a relação entre vida pública e vida privada que está presente em Vieira (2002, p. 4) ao afirmar que seu próprio processo formativo iniciou-se desde o seu ingresso na instituição escolar: “comecei a me formar professora ao entrar na escola. Ao recuperar a minha trajetória identifico a origem da professora que hoje sou. [...] recuperando a história de como foi se construindo o meu ‘ser professora’ ajuda-me a entender quem sou”. Vale a pena reiterar que a partir desse excerto é possível dizer que a relação entre os dois âmbitos da vida são inexoráveis.

Para Garcia (1999) a formação de professores deve considerar os processos de aprendizagem dos sujeitos em seus múltiplos ambientes sociais, não apenas a escola, a sala de aula, mas as experiências pessoais e pré-profissionais que estarão presentes, mesmo que inconscientemente, no fazer pedagógico do professor ao atuar em sala de aula, uma vez que

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (GARCIA, 1999, p. 118).

A OUTRA MACRO-ASSERTIVA QUE FORMULAMOS É A SEGUINTE:

B) Os saberes práticos da docência são aprendidos na prática do ofício e não na universidade onde se aprende a imprescindível teoria para o aprendizado da prática.

Diante do exposto, é de supra importância aceitarmos que os saberes práticos são aprendidos somente no exercício da docência e não antes dele, sem prejuízo do aprendizado teórico que é próprio da natureza da formação institucional. Então, faz-se necessário, a nosso juízo, investigarmos, por exemplo, qual é o *modus operandi* do aprendizado dos saberes práticos.

Nesse sentido, para Ben-Peretz (1992, p. 108) “[...] escrever proporciona documentação para ulterior análise, mas, mais importante ainda, propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas em ordem a interpretar e a criar o que as escolas podiam ser.” Para tanto, a organização escolar é um dos mais importantes ambientes formativos. Como observa Libâneo (2001, p. 23) isso significa dizer que “[...] colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar.”

Pérez Gómez (1997, p.110) apresenta uma sugestão sobre os elementos estruturais da prática docente. Segundo o autor, “[...] o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos, e teorias estabelecidas pela investigação científica.” Também, para Abdalla,

Os professores constroem os seus conhecimentos profissionais, conhecimentos de ordem prática, quando buscam conexões entre o pensamento e a ação. Entretanto, a compreensão deste conhecimento prático vai depender também da maneira como o professor compreender seu lugar no contexto de trabalho. A prática deste conhecimento – do e sobre o ensino – é gerada na e pela ação, tendo como base, portanto, o espaço social no qual o professor exerce sua profissão. (ABDALLA, 2000, p.188, grifo nosso).

Ademais, Pimenta (1999), Dias-da-Silva (1994) e Barbosa; Mendonça (2003) discutem a respeito da importância em aproximar o corpus teórico adquirido na universidade com a prática escolar e seu cotidiano para que os professores iniciantes tenham consciência das necessidades e desafios a serem superados e, então, a partir da própria atividade docente irem adquirindo o saber-fazer necessários à profissão uma vez que

As conseqüências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar de saberes pedagógicos. (PIMENTA, 1996, p. 25-26, grifo do autor).

Ainda a respeito do aprendizado dos saberes da profissão docente e do desenvolvimento profissional do professor, de modo geral, devido às contingências da organização escolar, autores como Cunha (1992), Corsi (2002), Fernandes (1995), Magnani (1997) e Ferenc (2005) apresentam-nos idéias que nos são caras. Para essas autoras, há um evidente entrelaçamento entre a teoria e a prática, entre o saber-fazer e a atuação pedagógica. Por isso, a sala de aula é um local privilegiado para que se aprenda a ser professor. Então, podemos afirmar que é com o iniciar-se na profissão docente que os ritos, os sentimentos e práticas começam a ser aprendidos e incorporados. Pode-se dizer que “a professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais”. (FONTANA, 2000, p.109). Ou seja, a aquisição de saberes, prioritariamente práticos, só podem ser aprendidos no efetivo exercício da profissão, porque fazem parte do âmbito prático do ato de ensinar na escola e dependem das necessidades que são demandadas pelos alunos espontânea e circunstancialmente.

Considerando a especificidade da investigação de Bueno et al (1998), a qual relata a partir das ‘vozes dos professores’, de certa maneira, como se aprende a ser professor, podemos apreender que esse aprendizado é efetivado na sala de aula caracterizado por um processo longo, gradual e lento, no qual a formação teórica é suporte para a aquisição desse conhecimento.

Além disso, o aprendizado prático da profissão ocorre no decorrer dos anos de trabalho do professor, não é algo que o antecede. O trabalho prático e o aprendizado prático

ocorrem simultaneamente. Parece inevitável, então, que o novo profissional impute duras penas em suas primeiras turmas no início de sua profissão. Ele ainda não domina todos os saberes necessários ao ofício e as contingências se mostram para ele mais inéditas do que nunca. Sendo assim, o excerto de Mizukami é esclarecedor:

[...]. Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática. Tais sínteses pessoais, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas, por parte do professor, de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência. (MIZUKAMI, 1996, p. 85, grifo nosso).

Se os saberes práticos são aprendidos na prática, são aprendidos como já mostramos, na escola, onde o professor exerce seu ofício. Nesse sentido, colocam-se dois ambientes de formação: a) ambiente de formação teórica que habilita o sujeito a ser professor; b) ambiente de formação prática que é a escola de modo geral na qual pode exercer a relação teoria-prática.

Contudo, as fontes apontam para a necessidade crescente de se compreender como o professor elabora o seu conhecimento prático. Nesse sentido, podemos dizer, talvez, que os pesquisadores consultados apontam que ainda não se tem uma descrição robusta dos modos por meio dos quais se aprende os saberes práticos da profissão docente. Todavia, a nosso juízo e em relação a este propósito, afirmamos que essas fontes já trazem contribuições significativas para a construção de uma explicação, mais consensual, sobre a formação de professores no que tange às especificidades da natureza dos saberes teóricos e dos saberes práticos.

Desse modo, agora focalizando esse nosso objetivo podemos dizer alguma coisa ainda que muito modesta sobre a epistemologia da prática tendo em vista a racionalidade desse conceito por Tardif. Acreditamos que uma das estruturas constitutivas dos saberes práticos é a relação entre teoria e prática no exercício da docência. Até porque na formação teórica não se pode promover nenhuma objetivação nesse sentido e, portanto, o único lugar, sem medo de exagerar que pode oferecer elementos objetivados para a epistemologia da prática é a sala de aula nas respectivas contingências escolares. Outrossim, vale ressaltar que as fontes consultadas permitiram a formulação das duas assertivas mesmo que seus objetos e objetivos não fossem os nossos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: o aprender da profissão (um estudo em escolas pública). Tese (Doutorado Em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. Licenciatura em Ciências Sociais: problemas e perspectivas. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). Formação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino

fundamental e médio. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

BEN-PERETZ, M. Episódios do Passado Evocado por professores aposentados. In: NOVOA, A. (org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 199-214.

BUENO, B. O., et al. (Org). A vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, D. B., et al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo, Escritura, 1997.

CORSI, A. M. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1992.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. Cadernos de pesquisa nº 89, p. 39-47, maio 1994.

FERENC, A. V. F. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERNANDES, A.V. Teoria e Prática na formação e Atuação de Alunas-Educadoras do curso de Pedagogia: dicotomia ou convergência? (um trabalho fundamentado no resgate da memória). 1995. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Caderno CEDES, v. 20, n. 50, p.103-119, abr. 2000.

GARCIA, M. C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NOVOA, A. (Og). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 95-114.

GUARNIERI, M. R. tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

LIBÂNIO, J. C. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. Ed. Alternativa, 2001.

MAGNANI, M. R. M. Em Sobressaltos: Formação de Professora. 2. ed., Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI & MIZUKAMI. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, ano XXII, abr. 2001, n. 74, p. 27-42.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, 15-34.

VIEIRA, H. M. M. Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência. Tese (Doutorado em Educação). Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOTAS