EDIVAL SEBASTIÃO TEIXEIRA

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM SUBJACENTES AO DISCURSO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DE PATO BRANCO

Nº cham 370.7122
T266c

Nº Tombo 1131
Aquisição D
Preço 5,00
Data __/__/__
Proced. Autor

Fac. de Filosofia e Ciências - Campus de Marília
BIBLIOTECA

TEIXEIRA, Edival Sebastião

T266c Concepções de aprendizagem subjacentes ao discurso dos professores das séries iniciais de Pato Branco. Edival Sebastião Teixeira. Marília, 2000.

Dissertação - Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília.

1. Aprendizagem.
2. Professores - Formação.
3. Paraná - Educação - Currículo.

CDD 20 ed. 370.7122

DADOS CURRICULARES
EDIVAL SEBASTIÃO TEIXEIRA

NASCIMENTO	13.01.1965 – SAPOPEMA/PR
FILIAÇÃO	Bráulio Soares Teixeira
	Maria Eufrázia Guerreiro Teixeira
NACIONALIDADE	Brasileira

1988/1993	Curso de Graduação em Psicologia Universidade Federal do Paraná
1995/1996	Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Tecnológico
1993/1998	Psicólogo Escolar no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Unidade de Pato Branco
1993	Professor de Ensino Superior na Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
1997/2000	Professor de Ensino Superior na Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Chapecó
1995/2000	Professor Auxiliar no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Unidade de Pato Branco

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Este trabalho é dedicado
aos meus amores, Yara e Lucas



Agradecimentos

Todas as pessoas a quem tenho o dever e a satisfação de agradecer, o merecem por igual. No entanto, dado uma contingência lógica, alguém precisa ser elencado em primeiro lugar.

Quero agradecer às professoras que dispuseram uma grande parte de seu tempo para conceder as entrevistas que, em alguns momentos, tornavam-se até constrangedoras para elas. Devo ressaltar que as análises que seguem nem sempre são elogiosas e por isso fico com débito ainda maior para com essas professoras. Não poderei revelar seus nomes, nem ao menos as escolas onde trabalham porque isso significaria quase que dizer claramente quem elas são.

Agradeço igualmente aos Diretores das sete escolas que visitei. Mas também não posso revelar seus nomes, nem ao menos quais escolas, porque estaria expondo minhas entrevistadas.

À Secretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Pato Branco, Professora Ana Seres Trento Comin e à sua equipe, sem cujo inestimável apoio este trabalho não teria sido realizado.

À Yara e Lucas, pelo carinho, amor, apoio, compreensão e pelo tempo que lhes roubei, do tempo que a eles deveria ter dedicado.

Aos professores Newton e Marisa pelas importantes e necessárias correções de rota.

Ao professor Celestino que, muito mais que firme orientador, mostrou-se verdadeiro mestre e amigo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

A consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Como efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolve por meio de modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social.

Alexis Leontiev, em
O desenvolvimento do psiquismo.

unesp

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 8

1° CAPÍTULO: Teorias de Aprendizagem como Subsídio ao Trabalho Docente e o Discurso das Professoras..... 19

1.1. Um conceito de teoria de aprendizagem..... 19

1.2. Teoria como subsídio à prática docente..... 23

1.2.1. A concepção construtivista..... 26

1.2.2. A concepção histórico-cultural..... 36

1.3. A questão da teoria no discurso das professoras..... 47

2° CAPÍTULO: A Concepção de Aprendizagem Subjacente ao Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná..... 57

2.1. Princípios essenciais da pedagogia histórico-crítica..... 58

2.1.1. A dialética enquanto teoria marxista do conhecimento e enquanto método de apreensão da realidade..... 60

2.1.2. A reciprocidade das relações entre educação e sociedade..... 63

2.1.3. A concepção histórico-cultural do ser humano..... 66

2.2. A concepção de aprendizagem da pedagogia histórico-crítica e a do Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná..... 69

2.3. Indagações suscitadas pelo texto do CBEP..... 82

3° CAPÍTULO: O Construtivismo Eclético dos PCN no Contexto do Neoliberalismo Brasileiro..... 87

3.1. Construtivismo e neoliberalismo..... 88

3.2. O construtivismo e a difusão do arbitrário cultural neoliberal..... 93

3.3. O construtivismo tal como é difundido entre os professores..... 96

unesp

4º CAPÍTULO: As Concepções de Aprendizagem Subjacentes aos Discursos das Professoras..... 105

4.1. O papel da necessidade e do interesse na aprendizagem da criança. 106

4.2. A maturação como fator de aprendizagem..... 111

4.3. O papel dos métodos na aprendizagem..... 115

4.4. O professor como estimulador, mediador ou orientador da aprendizagem da criança..... 122

4.5. Manifestação de preconceito no discurso..... 125

4.6. Os objetos tangíveis e a aprendizagem..... 131

4.7. Aprendizagem como construção..... 133

5º CAPÍTULO: As Práticas Profissionais das Professoras e o CBEP..... 141

5.1. A avaliação no Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná.. 141

5.2. O uso do currículo apenas como local de onde se retiram conteúdos..... 144

5.3. Práticas construtivistas e o Currículo Básico..... 153

5.4. Um discurso contrário, porém coerente..... 159

5.5. Sobre a preparação e condução das aulas: a "pedagogia de projetos"..... 160

5.6. O modo como Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná é entendido em Pato Branco..... 164

5.7. As ações da Secretaria: ambigüidade ou coerência?..... 171

CONCLUSÃO..... 174

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 182

ANEXOS..... 188

RESUMO..... 197

ABSTRACT..... 198

INTRODUÇÃO

Em fins dos anos 80 iniciou-se um processo de discussão dos rumos da educação em vários Estados brasileiros. Esse movimento refletiu o contexto político de então, no qual, aparentemente, propostas de cunho popular no terreno da educação ganhavam força. No Estado do Paraná, as discussões que culminaram na elaboração da proposta curricular que ainda vigora, apesar de o atual Governo do Estado ignorá-la, iniciaram-se em 1987. A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, ocorrida em 1988, foi o ponto de partida para o trabalho de reestruturação do Currículo de 1° Grau da Rede Estadual de Ensino (Paraná, 1992, p.13).

A idéia fundamental do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) consiste em eliminar a reprovação na 1ª série, fazendo com que a criança avance automaticamente da 1ª para a 2ª série. Essa medida evita que a criança retorne ao ponto de partida, como acontece em caso de reprovação. Um efeito imediato dessa medida é uma diminuição da evasão escolar, exigindo uma reorganização do contexto escolar, tanto no que respeita aos meios materiais como no que respeita ao próprio quadro de profissionais, de modo a possibilitar a permanência de maior número de crianças na escola.

A concepção de alfabetização subjacente à idéia do CBA sugere um processo de apropriação da língua escrita que vai além do simples domínio de um conjunto de sinais gráficos. Essa apropriação torna o sujeito instrumentalizado para agir dentro da cultura letrada. A escolarização, portanto, deve criar as condições para que o aluno se torne capaz de apreender os "conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção" (Paraná, 1992, p.13).

As mudanças na alfabetização implicavam novo encaminhamento teórico metodológico, inclusive exigindo a reorganização dos conteúdos curriculares das demais séries do então 1° Grau. A concepção de educação que passou a fundamentar teoricamente o Currículo Básico Para a

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP), é a da pedagogia histórico-crítica, como se informa na própria introdução do documento e como se depreende da leitura dos dois textos da chamada *fundamentação geral* e dos *pressupostos teóricos* que acompanham as propostas de conteúdos de pré à 8ª série.

Segundo as então (1992) Diretora do Departamento de Ensino de 1° Grau e Assessora Técnico-Pedagógica, a quem se credita a autoria da introdução ao documento, o trabalho de reestruturação curricular foi coletivo e acabou envolvendo educadores das escolas estaduais e municipais, técnicos dos Núcleos Regionais de Ensino e do Departamento de Ensino de 1° Grau da Secretaria de Estado de Educação, dos cursos de Magistério, de representantes da Associação de Professores do Estado do Paraná, da Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições de Ensino Superior.

Não obstante o fato de que o trabalho de elaboração do CEBP tenha sido coletivo, a sua implantação e aceitação pelos professores do Paraná em geral e pelos docentes municipais de Pato Branco, em particular, se deu de maneira problemática, por razões que apresentaremos ao longo deste texto, mas que, obviamente, não se constituem nem nas únicas, nem nas mais importantes razões.

No nosso cotidiano, temos encontrado professores estaduais ou municipais que dizem conduzir seu trabalho de acordo com uma ou outra concepção teórica, sendo muito comum encontrarmos aqueles que se dizem construtivistas.

No entanto, numa ocasião, quando de um evento de capacitação de professores municipais do qual tomamos parte, os participantes de um curso que conduzíamos queriam a todo momento saber quando nós iríamos "partir para a prática", isto é, sua intenção era que apresentássemos, ou elaborássemos juntos, um conjunto de técnicas que pudessem ser aplicadas no ano letivo que estava iniciando, porque, como diziam, já estavam "cheios de teoria". Conversando com outros colegas que já trabalham com formação de professores para as séries iniciais há mais tempo, expusemos uma preocupação que se nos mostrava:

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

achávamos que de nada adiantaria criarmos algumas poucas técnicas naquelas 40 horas, sem que discutíssemos os fundamentos das técnicas, seus porquês, seus limites e alcances. Na nossa opinião, se assim não procedêssemos, pouco tempo após o início das aulas o repertório acabaria e tudo retornaria ao ponto inicial. Como resposta a essa preocupação, ouvíamos que as coisas sempre foram assim mesmo nesse tipo de evento e que os professores, quando participam de eventos dessa natureza, não acham necessário discutir teoria, porque, o que realmente importa, na opinião deles, é a prática, é o dia a dia.

Como professor em curso de Pedagogia, também nos deparamos com estudantes muito ansiosos por saber das aplicações "práticas" da psicologia no seu cotidiano. Alguns desses estudantes são professores nas redes municipais vizinhas e em Pato Branco. Há alguns que dizem ser construtivistas com uma certa ênfase, e há alguns desses alunos-professores que, quando dizemos que nossa disciplina trata de alguns fundamentos teóricos da aprendizagem, quase sempre nos parecem um pouco frustrados com a resposta.

Nossa sensação, em momentos tais como os apresentados acima, é que muitos professores consideram dispensável o conhecimento teórico, sobretudo sobre os processos de aprendizagem. Quando muito, o tempo que consideram para discutir teoria é durante o curso de Magistério, de Pedagogia ou de outra Licenciatura.

A atitudes como as que apresentamos acima, Vazquez (1990, p.210-11) chama de praticismo: prática sem teoria, ou com um mínimo dela. Parafraseando esse autor, por certo é a atividade prática que transforma o mundo, mas a atividade teórica transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas. Nesse caso, uma atividade prática calcada numa reflexão teórica, passa a ser qualitativamente diferente. Ainda segundo Vazquez (1990), a priorização absoluta da prática é própria do senso comum, que considera a atividade teórica quase desnecessária.

Como esclarece Vazquez, a visão que o homem comum tem da atividade prática está condicionada social e historicamente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> Sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: idéias, valores, juízos e preconceitos, etc. Nunca se enfrenta um dado puro; ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva. Por conseguinte, sua atitude diante da praxis já implica numa consciência do fato prático, ou seja, certa integração numa perspectiva na qual vigoram determinados princípios ideológicos. Sua consciência da praxis está carregada ou penetrada de idéias que estão no ambiente, que nele flutuam e as quais, como seus miasmas, ela aspira. Trata-se, em muitos casos, da adoção inconsciente de pontos de vista surgidos originariamente como reflexões sobre o fato prático. Portanto, a consciência comum da praxis não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nesta bagagem as teorias se encontrem degradadas... (Vazquez, 1990, p.9-10).

Diante da exposição das idéias de Vazquez, julgamos lícito pensar que, conscientemente ou não, todo professor executa suas atividades de acordo com uma concepção de aprendizagem, que vai surgindo durante seu percurso profissional. Nesse percurso incluem-se: os cursos de formação, as experiências em sala de aula, os cursos ou eventos de atualização dos quais tenha participado, as relações cotidianas com colegas de trabalho, etc. Consideramos que, dentre outras formas, essa concepção se manifesta no modo como o professor compreende o seu papel e o do aluno e em como executa seu trabalho. Elegemos, pois, esses elementos para dirigir nosso olhar no sentido de buscar as concepções de aprendizagem subjacentes aos seus discursos.

A partir do que expusemos, perguntamos: que concepções têm os professores que atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Pato Branco, egressos de cursos superiores de Pedagogia ou não e os egressos de cursos médios de formação de professores (Magistério), sobre como ocorre a aprendizagem? Que relações existem entre as concepções teóricas que dizem adotar, ou que estão subjacentes aos seus discursos, e as práticas que dizem executar?

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Pato Branco (SME), adota-se na rede pública municipal de ensino o CBEP como o documento básico que orienta teórica e metodologicamente o trabalho dos



professores das séries iniciais. Ao mesmo tempo, contudo, incentiva-se que os professores utilizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Considerando que é importante ao professor conhecer teorias de aprendizagem, e considerando que o CBEP tem uma teoria de aprendizagem subjacente ao seu texto, elaboramos o trabalho hora apresentado. Nossa hipótese era que as concepções de aprendizagem subjacentes aos discursos dos professores que atuam nas quatro primeiras séries da educação fundamental, das escolas públicas municipais de Pato Branco, inclusive os egressos de cursos superiores, diferem das concepções que dizem adotar e se afastam, ao mesmo tempo, da concepção de aprendizagem que é subjacente ao Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.

Nosso objetivo geral era verificar as concepções a respeito de como se dá a aprendizagem, de professores que atuam em escolas públicas de Pato Branco, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Além desse objetivo, elegemos mais alguns, como segue:

a) Verificar qual a relação entre as concepções de aprendizagem subjacentes ao discurso, os processos de formação das professoras das séries iniciais e a importância que elas atribuem ao conhecimento de teorias de aprendizagem.

b) Verificar qual a relação entre as concepções de aprendizagem subjacentes ao discurso das professoras e a concepção de aprendizagem subjacente ao Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná.

c) Verificar qual a relação entre as concepções de aprendizagem subjacentes ao discurso das professoras e o modo como dizem conduzir seu trabalho.

Procuramos a SME de Pato Branco e expusemos à Secretária nossas intenções. Perguntamos se havia algum currículo específico para Pato

Branco e fomos informados que não, porque o município adota o CBEP. Obtivemos a permissão e o apoio da Secretaria Municipal de Educação para a realização do trabalho através de ofício circular que deveríamos apresentar à Direção das escolas que visitássemos. Foi-nos solicitado, entretanto, que também perguntássemos aos professores se conheciam e como conheciam os PCN.

Garantimos que não haveria qualquer constrangimento da Direção das escolas, ou de qualquer professor para aceitar participar do estudo; e que não revelaríamos nomes ou quaisquer dados, inclusive sobre seus locais de trabalho, que pudessem identificar os informantes.

A população pesquisada era composta de cerca de 200 professores de ambos os sexos, contratados mediante concurso público, com ou sem formação superior, que trabalham com séries iniciais de escola pública municipal de Pato Branco, Paraná. Os informantes deveriam atender aos seguintes critérios: professores da rede municipal de Pato Branco, já aprovados em estágio probatório e que tiveram atividades em sala de aula em 1998. Pensamos nesse critério porque os aprovados em estágio probatório contariam com pelo menos dois anos de experiência, sendo um dos quais, forçosamente, em sala de aula.

Agendamos visitas às escolas e expusemos nossas intenções aos Diretores. Após sua anuência, marcamos um dia para estar na escola e conversar com os professores nos intervalos. Nossa intenção era fazer com que os professores fossem se acostumando com nossa presença. Nos intervalos de aula, nas salas dos professores, falávamos da nossa intenção e perguntávamos se alguém gostaria de participar do trabalho, dando uma entrevista sobre o seu dia a dia como professor. Garantimos também que nomes ou quaisquer dados que pudessem identificá-los não seriam revelados. Ninguém foi escolhido ou indicado pelas Direções; ninguém foi escolhido pelo entrevistador. Todos os informantes se apresentaram voluntariamente, sendo que as entrevistas foram gravadas com sua anuência.

As entrevistas, semi-dirigidas, foram realizadas na própria escola, em local cedido pelas Direções e em horários que não atrapalhavam a rotina própria do professor ou da turma. Durante a realização das mesmas não



houve quaisquer interferências. Em anexo o roteiro básico e a transcrição de uma entrevista[1].

A amostra compôs-se de cerca de 10% (N = 20) dos professores que atuam na rede pública municipal de Pato Branco, atuantes em escolas da zona urbana e rural. Nesse grupo a média de tempo de experiência é igual a 12,2 anos; a formação escolar de 13 entrevistadas é de nível superior, sendo que dessas 11 têm cursos de especialização em áreas voltadas à educação. Das 7 professoras que não têm curso superior, 2 delas estão fazendo graduação, uma em Pedagogia, outra em Letras. As demais (5) têm curso de Magistério.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, guiados por nossas indagações, analisamos as falas à luz dos referenciais teóricos que utilizamos.

Os dados demonstram que há divergência entre o que informa a SME e o modo como os professores das séries iniciais da rede municipal de Pato Branco dizem conduzir suas práticas. O documento que norteia as ações cotidianas da escola municipal está assentado nas bases da pedagogia histórico-crítica, no entanto, muitos professores apresentam um discurso onde se mesclam fragmentos teóricos de diversas correntes, inclusive divergentes entre si. Os discursos das professoras entrevistadas apontam para diversas direções, com destaque para o construtivismo.

Essa divergência encontra explicação em duas razões principais: em primeiro lugar, os professores desconhecem os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, em segundo lugar, o nítido predomínio de preferências em torno do construtivismo encontra justificativa no modismo que ora toma conta de muitas escolas públicas, e que é reforçado pelo MEC através das campanhas que promovem os PCN.

---

[1] Neste trabalho, todas as falas estão depuradas de redundâncias, gaguejos, cacofonias, etc, que, embora presentes na fala coloquial, são perfeitamente dispensáveis sem que se perca ou se altere a essência do pensamento do sujeito entrevistado. Mantivemos, contudo, alguns trechos em que tais manifestações são indispensáveis para os fins deste trabalho.

unesp

Um currículo manifesta, explícita ou implicitamente, uma concepção de educação que orienta todos os procedimentos, desde sua implantação até as práticas cotidianas na escola onde se materializa. Silva Júnior (1998), num artigo que discute a necessidade, a oportunidade e a viabilidade da adoção dos PCN, enfatiza que a adoção de um currículo pressupõe que as condições de trabalho nas escolas onde será implantado sejam adequadas a seus objetivos e procedimentos, tanto ao nível das condições materiais como ao nível das relações de trabalho aí existentes.

Obviamente, espera-se que os professores, em última instância os verdadeiros responsáveis pela materialização do currículo proposto, sejam bons conhecedores do mesmo, tanto do seu aspecto formal, isto é, o da organização dos conteúdos no tempo e espaço, como do seu aspecto mais abstrato, que se manifesta na concepção de educação que adota. Portanto, como disse Silva Júnior (1998), é desejável que os profissionais da escola participem da elaboração do plano curricular que se obrigarão a desenvolver.

Da discussão que Silva Júnior faz a respeito da viabilidade dos PCN, depreende-se a idéia de que discorrer sobre a precariedade das condições de trabalho na escola pública já não é mais suficiente e nem produz efeitos, porque há tanto tempo fala-se das dificuldades materiais e salariais das escolas e dos professores, que parece mesmo ser natural a precariedade da escola pública. Porém, há muito que passamos da hora de discutir sobre o essencial, ou, melhor dizendo, de tomar atitudes sobre o essencial: "... as providências a serem tomadas para o suporte material e institucional das propostas.." (Silva Júnior, 1998, p.91).

É pertinente discutir neste texto o que Silva Júnior fala sobre os PCN, porque em nossa opinião o futuro deles tende a ser igual ao presente do CBEP em vigor. No documento paranaense, que veio a público no início da década, já em sua introdução chamava-se a atenção para quais condições de trabalho na escola pública seriam necessárias para que aquela proposta se tornasse viável. Tais condições não foram oferecidas e o resultado foi que, decorridos nove anos desde que o currículo paranaense foi implantado, o uso preferencial que os professores fazem dele transformou-o apenas em local privilegiado para busca de

conteúdos programáticos. Quanto à concepção de educação que comporta, bem como a conseqüente proposta metodológica, parece ter caído no esquecimento.

O alerta que fora feito no texto paranaense é o mesmo que Silva Júnior faz agora. Obviamente não estamos dizendo, simplesmente, que se tais condições tivessem sido oferecidas o resultado hoje seria diferente.

O penúltimo parágrafo da introdução ao CBEP expressa um desejo que é o desejo de todos os educadores brasileiros desde há muito. Optamos por incluí-lo na íntegra porque ele indica necessidades que haviam e que continuam havendo, mas que parecem cada vez mais distantes nestes tempos em que o Banco Mundial[2] pretende dirigir os rumos da educação brasileira em geral e da paranaense em particular:

> Nós, educadores, sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc. (Paraná, 1992, p.14).

No parágrafo citado percebem-se dois pólos distintos: o do professor da escola pública e o do Estado, este o responsável pela oferta e manutenção da escola pública e, por extensão, pela oferta das condições materiais necessárias ao trabalho do professor.

É muito difícil a alguém dizer, e sair ileso, que os professores da rede pública não se envolvem com seu trabalho. Com as condições de trabalho com que têm de se haver, os professores até que têm feito mais do que parece ser possível alguém imaginar. Da outra parte, do pólo Estado, continua-se esperando, desde fins dos anos 80, as tais "condições materiais concretas".

Mas o texto da introdução do CBEP não poderia terminar de outro modo, até mesmo por uma questão de coerência para com o pensamento de

---

[2] Este texto não discute os rumos tomados pela educação paranaense nos sucessivos governos da década de 1990. Trata apenas do modo como o currículo oficial é entendido e utilizado pelos professores da rede municipal de Pato Branco.

Dermeval Saviani, o autor mais importante da pedagogia histórico-crítica, que dissera, ainda em 1985, que o assessoramento aos professores era condição indispensável para mudanças. Era preciso fugir da pedagogia tradicional e assumir a pedagogia histórico-crítica. Certamente isso não seria conseguido apenas com o desejo. Era preciso agir e essa ação significava fornecer as condições para que os professores pudessem ampliar sua capacitação teórica.

As demais condições materiais concretas, como salário digno, quadro completo, biblioteca com acervo atualizado, materiais didáticos, entre outras, esperam-se ainda hoje. E, ao que tudo indica, os professores continuarão esperando por mais algum tempo... a não ser que os volumes dos PCN sejam o tal acervo atualizado, caso eles venham a substituir o CBEP.

Obviamente, para a implementação do currículo, seria então necessário que os seus executores – os professores – fossem, no mínimo, iniciados nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e que, a partir dessa iniciação, houvesse continuidade na formação teórica do professorado de modo que os postulados do CBEP fossem, aos poucos, sendo incorporados.

Durante um seminário que discutiu a pedagogia crítico-social dos conteúdos[3], ocorrido em 1985, em Niterói, Saviani (1997a) respondeu a um interlocutor que a difusão de uma concepção

> implica sua incorporação a nível de senso comum, desnaturando em vários aspectos o que é pressuposto. No nosso caso, há o risco de, apresentada a proposta que pretende orientar a prática, acredite-se que é só aplicá-la e as coisas estão resolvidas. Isso já é uma distorção da proposta, que não se expressa em fórmulas abstratas e externas ao objeto (Saviani, 1997a, p.100).

Porém, essa advertência de Saviani caiu no esquecimento já por ocasião da implantação do CBEP. O mais grave nessa situação é o fato de que o livro onde está a referida passagem serviu de referencial aos autores do primeiro

[3] Nessa época a denominação, do que hoje se conhece por pedagogia histórico-crítica, ainda não havia sido definida. Por isso, o referido seminário foi denominado de: Seminário sobre Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

texto da fundamentação geral do documento oficial, sendo inclusive citado e elencado no referencial bibliográfico.

Ora, decorridos nove anos desde a primeira impressão do CBEP, seria de se esperar que os professores da escola pública do Paraná em geral, e os de Pato Branco, em particular, posto que aí se o adota, tivessem já bastante conhecimento do documento, porque se trata de material de uso quase cotidiano. Mas, de fato, isso não ocorre e, ao longo deste trabalho, pretendemos ir mostrando as razões por que afirmamos isso.

Este trabalho está organizado do seguinte modo: no 1° capítulo, abordamos a questão das teorias de aprendizagem como subsídio ao trabalho do professor e apresentamos duas concepções distintas: a construtivista e a histórico-cultural. Na última parte desse capítulo, apresentamos o modo como as entrevistadas entendem o que vem a ser uma teoria de aprendizagem e a importância que atribuem ao seu conhecimento como subsídio ao trabalho. No 2° capítulo, elaboramos uma discussão acerca dos princípios fundamentais da pedagogia histórico-crítica e sustentamos que a concepção de aprendizagem subjacente ao CBEP é a histórico-cultural, apesar do fato de haver alguns problemas no texto. Elaboramos um 3° capítulo para situar o construtivismo no contexto do neoliberalismo e para mostrar como o construtivismo tem sido difundido no Brasil. No 4° capítulo demonstramos como as concepções de aprendizagem subjacentes ao discurso das informantes se afastam ou se aproximam da concepção subjacente ao CBEP. Em seguida, no 5° capítulo, nossa atenção volta-se para o modo como as professoras utilizam o CBEP em suas atividades cotidianas, procurando estabelecer correlação entre as práticas que dizem executar e as respectivas concepções de aprendizagem. Na conclusão retomamos a proposta deste trabalho, comentamos os principais resultados encontrados e apresentamos alguns pontos em que a psicologia poderia contribuir para a formação do professor.

Advertimos que as análises que seguem nos capítulos 1 a 5 não são as únicas possíveis. Os leitores certamente poderão fazer outras leituras.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

1º CAPÍTULO

Teorias de Aprendizagem como Subsídio ao Trabalho Docente e o Discurso das Professoras

1.1. Um conceito de teoria de aprendizagem

Para a execução de determinado trabalho requer-se que seu executor disponha de alguns requisitos básicos. São eles: conhecimentos mínimos acerca da natureza da atividade em questão e relativo domínio das técnicas de execução. Por exemplo: um pedreiro deve saber como se levanta uma parede e, ao mesmo tempo, dominar as técnicas de elaboração da argamassa, de assentamento de tijolos, de revestimento, etc. No caso da atividade docente, os requisitos básicos referem-se ao domínio do conteúdo com o qual trabalha o professor e outros conhecimentos que, juntamente com os conteúdos, fazem parte dos saberes da pedagogia, ou, mais precisamente, da teoria e da prática da educação. Dentre esses saberes estão aqueles referentes aos mecanismos pelos quais acontece a aprendizagem. Logo, cabe ao professor conhecer formulações teóricas sobre aprendizagem.

Para justificar a necessidade de o professor conhecer teorias de aprendizagem, é preciso, primeiramente, dizer o que vem a ser uma teoria de aprendizagem.

Teoria é uma maneira de explicar, elucidar, interpretar e sistematizar o conhecimento acerca de um dado domínio de fenômenos ou de acontecimentos que se oferecem à atividade humana. Uma teoria constitui-se de um conjunto de conceitos, isto é, de construções que objetivam explicitar as regularidades presentes em partes específicas ou no todo de um dado fenômeno. As teorias manifestam-se, então, pela existência de um verdadeiro concerto que se dá entre seus vários conceitos. É, finalmente, por meio desse concerto que se indica se uma dada formulação teórica qualquer possui coerência interna. Na

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

medida em que as teorias são explicações sobre dados fenômenos e na medida em que apresentam os modos como se relacionam o conjunto de conceitos que descrevem esses fenômenos, uma teoria em particular pode sinalizar possibilidades de ação no fenômeno sobre o qual se debruça.

Para Vazquez (1990, p.209-243), teoria e prática mantêm entre si uma relação de unidade, onde ambas são, ao mesmo tempo, autônomas e mutuamente dependentes. Ou seja, não se pode atribuir maior valor à teoria em detrimento da prática e vice versa. Esse autor entende que a prática serve de fundamento, critério de verdade e pode servir também como finalidade da teoria.

Justifica-se a idéia de que a prática serve de fundamento à teoria porque, desde que o homem envolveu-se no processo de transformação da natureza, e por conseguinte de si mesmo, a satisfação das necessidades práticas do homem vêm exigindo cada vez mais o aperfeiçoamento dos instrumentos e meios de produção. Nos primeiros tempos desse processo, quando ainda não estava posta a necessidade de se colocar as forças da natureza a seu serviço, explicações pré-teóricas ou empíricas, segundo Vazquez, bastavam aos homens. Na medida em que as relações sociais foram se tornando mais complexas, ocorre uma impulsão na atividade teórica porque os modos de explicação pré-teóricos deixam de ser suficientes. Com o desenvolvimento cada vez maior da sociedade, a satisfação das necessidades humanas passa a exigir a ciência de tal maneira que esta se torna uma força produtiva direta. Isso se dá na medida em que a ciência se materializa nas máquinas e instrumentos de trabalho criados pelo homem. Por exemplo, seria um absurdo que os conhecimentos gerados pela pesquisa em eletrônica fossem desprezados por quem pretende construir um computador. No sentido em que estamos falando, os conhecimentos da eletrônica são tão necessários à tal indústria quanto o são, por exemplo, as ferramentas que os operários utilizam para encaixar ou soldar determinados componentes. Por isso, cabe dizer que a teoria e a prática se fundem mutuamente (Vazquez, 1990, p.223).

A garantia de que uma tal teoria tenha validade é encontrada no seu confronto com as práticas que – a teoria – possa sugerir. Mesmo correndo o risco de simplificação, vamos tentar dizer por que a prática serve como critério de

unesp

verdade para a teoria. Mais uma vez voltemos ao exemplo anterior: quando a pesquisa em eletrônica iniciou, talvez ninguém estivesse pensando em fabricar computadores. No entanto, como as necessidades humanas foram ficando cada vez mais complexas e o planejamento e o controle exigiram métodos mais sofisticados, alguém lançou a hipótese de que a eletrônica poderia aí ser utilizada. Mas os primeiros computadores não puderam resolver todos os problemas que a produção colocava, por conta mesmo das próprias limitações da teorização em eletrônica. Desse modo, o confronto da teoria em eletrônica com sua utilização exigiu o incremento da própria teorização em eletrônica. Hoje os computadores controlam máquinas que podem levar artefatos humanos para fora do sistema solar.

O homem pode sentir necessidade de novas práticas transformadoras para as quais ainda não tem o necessário instrumental teórico. Nesse caso a teoria é determinada por uma prática que ainda não existe, como antecipação ideal desta. É a essa determinação da teoria por uma prática que Vazquez (1990, p.232) indica ser "a prática como finalidade da teoria". Por outras palavras, nesse caso o objetivo da teoria seria o de fundamentar uma prática idealizada.

No entanto, adverte Vazquez, embora a teoria possa ter sua fonte na prática, ou possa surgir como antecipação ideal de uma prática, é uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes a história do saber humano, em um segmento teórico e em um segmento prático. As relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista porque nem toda teoria se baseia de modo direto e imediato na prática; "há teorias específicas que não se apresentam em tal relação com a atividade prática", como por exemplo certas formulações matemáticas, que originalmente não tinham campo de aplicação (Vazquez, 1990, p.233).

As relações entre teoria e prática se fazem, portanto,

> através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática. A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, a seu turno, uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma

> prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está posta em relação com a prática, porque de certa maneira se adianta a ela, pode ter essa vinculação posteriormente (idem, p.233).

Uma vez que tenhamos dito o que entendemos por teoria e como, a partir de Vazquez (1990), entendemos as relações desta com a prática, cabe agora dizer o que entendemos por aprendizagem. Em rigor a aprendizagem diz respeito ao processo pelo qual os indivíduos se apropriam ativamente das experiências acumuladas pela humanidade em geral e pelo grupo social do qual fazem parte, mais especificamente.

Os indivíduos humanos nascemos machos ou fêmeas, mas ao longo de nossa existência nos tornamos homens ou mulheres. Claro, há um potencial biológico latente que nos diferencia, de saída, dos demais animais. No entanto, de nada adiantaria esse potencial se o mesmo não fosse estimulado a se manifestar. Ou seja, o substrato biológico é uma condição necessária, mas não suficiente (Leontiev, s.d.). Imaginemos uma situação absurda: logo após o nascimento, um indivíduo da espécie humana é deixado a sós num ambiente sem nenhum contato com outro humano. Supondo que ele sobreviva e que seja encontrado 20 anos depois, o que será esse indivíduo: um homem ou uma mulher, no sentido que correntemente se lhe emprega, isto é, por oposição ao animal? Obviamente não, porque para se tornar homem ou mulher é preciso que haja uma verdadeira apropriação da humanidade pelo indivíduo.

A humanidade caracteriza-se pelo mundo da cultura (Saviani, 1997a), e em oposição ao mundo da natureza. Os humanos tornaram-se como tais a partir do momento em que os homens iniciaram o contínuo processo de transformação da natureza, de modo a adaptá-la às suas necessidades. Isto é, pelo trabalho e pelas relações de intercâmbio que estabeleceram entre si, os indivíduos humanos foram se "hominizando". O resultado desse processo é o homem, tal como o conhecemos hoje (Leontiev, s.d., Marx & Engels, 1977). Ou seja, o homem foi, e continua sendo, um ser historicamente produzido sobre um substrato

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

biológico. As novas gerações carregam, portanto, a marca da história produzida e acumulada pela humanidade, ao mesmo tempo em que produzem a história.

Cada indivíduo particular, todavia, não é o mero reflexo da humanidade dos membros do grupo social a que pertence. A constituição do ser se dá num processo onde cada um, ao mesmo tempo em que está sujeito às variáveis próprias do grupo a que pertence, é seu próprio agente de humanização.

Por aprendizagem entendemos, portanto, como sendo o amplo processo pelo qual os indivíduos da espécie humana vão se constituindo como homens ao longo de sua existência, diferenciando-se dos demais animais e se apropriando dos produtos da cultura (nesse sentido, a aprendizagem que acontece no contexto escolar é apenas um aspecto desse processo). Dito de outro modo: os homens não nascem como tais, aprendem a ser homens. Então, a aprendizagem requer interação entre os indivíduos porque os conteúdos da cultura humana não estão impregnados na constituição biológica de cada um, nem nos objetos da cultura. Esses conteúdos estão presentes na forma de conceitos e são expressos por palavras, na linguagem, decorrendo daí que a apropriação da linguagem se constitui em condição de extrema importância no processo de aprendizagem.

1.2. Teoria como subsídio à prática docente

A prática tem sua racionalidade, escreveu Vazquez (1990, p.235), mas essa racionalidade "não transparece diretamente, e sim apenas para quem tem olhos para ela". Noutra passagem da mesma obra, esse autor (idem, p.7) disse que "em qualquer esfera do conhecimento, a essência não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente – o que faz é ocultá-la". Podemos transpor essas falas de Vazquez para o contexto com que vimos trabalhando e, por analogia, dizer que a prática cotidiana dos professores pode ocultar a essência de uma parte do fenômeno sobre o qual se debruçam: o processo de aprendizagem.

unesp

Os posicionamentos que serão apresentados abaixo sugerem que o professor deve manejar conhecimento pedagógico, dentre os quais os gerados pela psicologia, particularmente sobre os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, como referencial para a sistematização lógica dos conhecimentos e como referencial para a organização de seu trabalho, no que toca aos aspectos psicológicos envolvidos no processo de transmissão-assimilação de conhecimento.

Lima (1992) ressalta a importância da compreensão, por parte do professor,

> do processo de desenvolvimento de aprendizagem da criança para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção de conhecimento que a criança apresenta a cada período deste processo (Paraná, 1992, p.23).

Numa passagem de Escola e Democracia, Saviani, tratando dos procedimentos possíveis à pedagogia histórico-crítica, escreve que tais métodos deverão superar por incorporação as contribuições dos métodos tradicionais e da Escola Nova. Isto é, estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, mas sem desconsiderar a iniciativa do professor;

> favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 1997b, p.79).

Nos PCN lê-se:

> A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor, de aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais

> práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas (Brasil, 1997, p.38-9).

Grosso modo podemos dizer que essas manifestações, embora apoiadas em pressupostos diferentes, significam que a forma como o professor desenvolve seu trabalho está, inevitavelmente, fundada numa concepção de homem, de educação e acerca de como se dá a aprendizagem, ainda que o professor não possa expressá-la de forma sistematizada, tão logo se lhe pergunte.

Ora, se concordarmos com as posições apresentadas, certamente haveremos de admitir que faz parte do instrumental de trabalho do professor o conhecimento dos fundamentos teóricos da pedagogia, que são os que sustentam sua prática, bem como do próprio processo de aprendizagem. Esses conhecimentos são, portanto, instrumentais ao professor.

Não cabe nos limites deste trabalho descrever as várias teorias de aprendizagem. Nem ao menos interessa muito apontar as grandes escolas e detalhá-las. Neste trabalho apresentamos de modo muito sucinto como seria a concepção construtivista e como seria a histórico-cultural, pelas razões que seguem: o construtivismo porque essa é a principal opção de escolha dentre as professoras que entrevistamos. Isto é, quando inquiridas se adotavam alguma linha explicativa do fenômeno da aprendizagem, a expressiva maioria disseram-se construtivistas, ainda que não tenham certeza sobre o que vem a ser uma teoria de aprendizagem, como será demonstrado mais adiante. Sobre a concepção histórico-cultural, a razão está em que é essa abordagem que, conforme é informado no documento paranaense, sustenta teoricamente o CBEP no que concerne à aprendizagem; decorre daí a necessidade de essas professoras conhecerem-na, ainda que possam discordar de seus pressupostos.

unesp

1.2.1. A concepção construtivista

Quando se fala em construtivismo, um nome imediatamente vem à mente: trata-se de Jean Piaget, sem dúvida o mais conhecido pesquisador e iniciador dessa abordagem. No entanto, cabe destacar que a obra piagetina não é, originalmente, uma elaboração teórica acerca da aprendizagem. Esse autor se propôs estudar os processos pelos quais se dá o desenvolvimento cognitivo - dos quais os mecanismos da aprendizagem fazem parte. Para Palangana (1994, p.65) o fato de Piaget ter se dedicado ao estudo da aprendizagem não encontra justificativa em si mesmo, mas sim na tentativa de encontrar resposta à questão de ordem epistemológica sobre como se constrói conhecimento, verdadeira busca desse autor.

Ferreiro (1994, p.77) parece admitir que o termo construtivismo tem sido utilizado de modo muito parcial e que, portanto, não passa de "uma etiqueta para designar apenas um conjunto de práticas pedagógicas vagamente relacionadas entre si". Essa autora usa o termo "construção" para designar o modo como a criança adquire a língua escrita e diz que o uso que faz do termo é análogo ao de Piaget, quando esse autor escreveu sobre a construção do real na criança; "o real está fora do sujeito, no entanto é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo..." (Ferreiro, 1994, p.78).

Piaget (1998, p.10-1)[1] aponta que as pesquisas acerca do desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas progridem em 3 direções distintas e, conseqüentemente, com resultados distintos em termos de aplicações pedagógicas. Uma dessas direções segue a linha do empirismo inglês, atribuindo o conhecimento a causas exógenas; a segunda direção é a do inatismo, onde se encontra a idéia de um núcleo de razão pré-formado, isto é, inato; a terceira direção, escreve Piaget,

---

[1] A obra utilizada por este autor está em sua 14ª edição brasileira. A primeira parte, cujo título é o que dá nome ao livro, foi redigida em 1971, a pedido da UNESCO.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> que é decididamente a nossa (...) é de natureza construtivista, isto é, sem preformação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança (Piaget, 1998, p.11).

Em outras obras, por exemplo, (1973a, 1978, 1983 e 1990) Piaget aborda essa classificação das teorias de desenvolvimento em empirismo, inatismo e construtivismo. Todavia, nossa atenção nesta seção do texto volta-se para o modelo construtivista e por isso trataremos de explicitá-lo, ainda que de maneira breve. Aos outros dois modelos serão feitas referências breves quando da análise das falas das entrevistadas, e somente quando o ensejo permitir.

Para Piaget (1973a, 1973b 1978, 1990) um fato essencial, do qual se deve partir para a compreensão de como se adquire o conhecimento, está em que o conhecimento resulta de um processo de assimilação dos objetos dados ao sujeito cognoscente pelas estruturas anteriores dadas na constituição biológica do indivíduo. O termo assimilação é empregado por Piaget com a mesma significação que este tem em biologia, ou seja, "é a incorporação ao sistema genético de caracteres inicialmente ligados a uma interação com o meio" (Piaget, 1973a, p.13). Isso significa que os produtos da interação do organismo com o meio são incorporados e integrados a estruturas prévias que, por sua vez, podem permanecer invariáveis ou mais ou menos modificadas sem, contudo, perder suas características originais. Ou seja, a assimilação de um objeto provoca uma reação na estrutura prévia e esta acomoda-se à nova situação.

> A assimilação mental é, pois, a incorporação dos objetos nos esquemas de conduta, e esses esquemas nada mais são do que esboços das atividades suscetíveis de serem repetidas ativamente. Reciprocamente, o meio age sobre o organismo, e pode-se designar essa atuação inversa à maneira dos biólogos, mediante o termo 'acomodação', tendo-se em mente que o ser vivo jamais sofre puramente a reação dos corpos que o circundam, mas que ela apenas modifica o ciclo assimilador ao acomodar o ser vivo a esses corpos. Psicologicamente, encontramos o mesmo processo, no sentido de que a pressão das coisas culmina sempre, não numa submissão passiva, mas

> em simples modificação da atividade que recai sobre elas (Piaget, 1983, p.18).

Por isso, na perspectiva piagetiana, os conhecimentos somente são possíveis se houver uma ação do sujeito que possa acrescentar algo aos dados sensoriais ou perceptivos que atuam, por sua vez, apenas como sinalizadores. Para Piaget (1978, p.73) "... não se conhece, realmente, um objeto senão agindo sobre ele ou transformando-o (assim como o organismo não reage ao meio senão assimilando-o, no sentido mais amplo do termo)".

Essa transformação que se procede no objeto com o fim de conhecê-lo, pode se dar de duas maneiras (Piaget, 1978, p.73-8): a primeira, chamada de física, consiste em manipular ou agir sobre os objetos modificando-lhes as posições, os movimentos ou as propriedades, para explorar-lhe a natureza. Desse tipo de experiência decorre um conhecimento que se obtém por abstração, a partir dos próprios objetos. A segunda maneira é chamada de lógico-matemática e consiste em enriquecer o objeto com propriedades ou relações novas, tais como os "sistemas de classificações, de ordenações, de colocações em correspondência, de enumerações ou medidas, etc." Das experiências lógico-matemáticas abstrai-se o conhecimento, não pela simples manipulação do objeto, mas sim a partir da ação de conferir aos objetos propriedades ou características que estes não possuem por si mesmos. Ou seja: "neste caso, o conhecimento é então bem abstraído da ação como tal e não das propriedades físicas do objeto" (idem, p.77).

Essa idéia de que o conhecimento parte da ação sobre os objetos – cujos resultados são assimilados à constituição biológica – tem implicações diretas para a educação escolar, principalmente no que diz respeito aos métodos. Sobre esse aspecto do construtivismo voltaremos mais adiante.

O processo de assimilação, de acomodação e a ação são fatores importantes mas não suficientes para explicar a aquisição do conhecimento. De acordo com Piaget (1973a, p.32) a gênese das funções cognitivas pressupõe uma estreita ligação entre fatores do meio e o genoma, sendo que os primeiros aumentam em importância em relação ao segundo na medida do crescimento do sujeito. Por isso, o desenvolvimento, e por conseguinte o domínio das funções

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

cognitivas, necessita da intervenção de outros fatores endógenos – a maturação do sistema nervoso e a equilibração – e de outros fatores exógenos – fatores sociais de coordenação interindividual e fatores de transmissão educativa e cultural.

Os fatores biológicos, particularmente a maturação do sistema nervoso, estão em primeiro lugar na gênese do conhecimento. De acordo com Piaget (1973a, p.33 e 1978, p.53), a maturação ou, mais precisamente, os fatores biológicos prescindem dos fatores sociais no decurso do desenvolvimento do indivíduo. Do ponto de vista biológico, o desenvolvimento pressupõe uma seqüência de estágios (tais estágios, por sua vez, subdividem-se em subestágios) que resultam cada um do precedente, exceto o primeiro (Piaget, 1973a, 1973b e 1990).

O primeiro estágio é o sensório-motor, que se estende do nascimento até por volta dos 18 a 24 meses. Caracteriza-se pela diferenciação dos reflexos inatos em comportamentos que expressam atos de inteligência prática, pela conquista da noção de permanência do objeto e pela elaboração do "conjunto das subestruturas cognitivas que deverão orientar as construções perceptivas e intelectuais posteriores" (Palangana, 1994, p.20). O segundo estágio, que vai aproximadamente até 5 ou 6 anos, é chamado pré-operatório e o que o caracteriza é o aparecimento da função semiótica: linguagem, jogo simbólico, imagens, etc. O terceiro estágio, entre os 7 ou 8 anos até os 11 ou 12, aproximadamente, é o das operações concretas; é assim denominado porque nele as ações da criança são baseadas no que está imediatamente presente, isto é, na realidade concreta. O quarto estágio, dos 12 anos em diante, aproximadamente, é o operatório-formal. Daí em diante o sujeito torna-se capaz de operar não apenas com o real, mas também com o possível (Palangana, 1994, p.24). Nesse estágio está posta a capacidade do sujeito pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las, mesmo a despeito da realidade factual.

De acordo com a concepção piagetiana a passagem de um estágio a outro não se dá de modo automático quando se atinge uma determinada idade. A passagem evidencia-se por modificações qualitativas no comportamento. Cada estágio somente surge e se desenvolve a partir do que foi construído pelo

unesp

precedente, por exemplo, "não é possível chegar às 'operações concretas' sem passar por uma preparação sensório-motora..." (Piaget, 1973a, p.28). A idéia desses estágios, portanto, supõe uma certa constância ou uniformidade do desenvolvimento, "sejam quais forem os meios sociais em cujo seio se formam os indivíduos" (Piaget, 1978, p.53).

Além da maturação do sistema nervoso, outro fator endógeno necessário ao desenvolvimento cognitivo é o de equilibração das ações, termo esse que deve ser tomado no sentido de auto-regulação. Piaget (1973b) compara o desenvolvimento psíquico ao crescimento orgânico; portanto, como este, orienta-se essencialmente para o equilíbrio.

> Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (...) (Piaget, 1973b, p.11).

No entanto, Piaget faz uma distinção entre a forma final do equilíbrio orgânico, mais estática, e a forma final do equilíbrio atingido pela mente, mais móvel. A contradição aparente – equilíbrio móvel – é esclarecida por Piaget (1973b, p.12): no caso da inteligência e da afetividade, o fim do crescimento não determina o começo da decadência, como é no caso orgânico, "mas, sim, autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio anterior".

Portanto, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá num contexto de sucessão de estados de equilíbrio; sempre de um estado de equilíbrio inferior a um estado de equilíbrio superior. Isso significa que sempre que as estruturas cognitivas disponíveis ao sujeito não forem capazes de resolver um dado problema, ocorre um desequilíbrio e o processo de equilibração recomeça em direção a um estado superior. Piaget esclarece:

> A razão deste melhoramento necessário de todo equilíbrio cognitivo, está em que o processo da equilibração acarreta de

> modo intrínseco uma necessidade de construção, logo de ultrapassagem, pelo próprio fato que ele não assegura uma certa conservação estabilizadora senão no interior de transformações das quais esta última constitui somente a resultante: em outras palavras compensação e construção são sempre indissociáveis (Piaget, 1976, p.34-5).

Ao processo de superação das perturbações cognitivas em direção a um estado superior de equilíbrio, Piaget (1976) denomina de equilibração majorante.

Dentre os fatores do desenvolvimento encontram-se ainda os sociais, que Piaget (1978, p.55-8) divide em fatores sociais ou interindividuais e fatores de transmissão educativa e cultural.

Os fatores sociais ou interindividuais são comuns a todas as sociedades. Isto é, certas condutas de intercâmbio entre crianças ou entre crianças e adultos, acontecem igualmente em quaisquer grupos sociais. Essas condutas, segundo Piaget (1978, p.56), agem por seu próprio funcionamento independentemente do conteúdo das transmissões educativas. Como tais processos comuns de socialização interferem com os de equilibração, que por sua vez, tal como os de socialização, são universais, considera-se, na perspectiva piagetina, que a lógica, enquanto forma final das equilibrações, é, ao mesmo tempo individual enquanto comum a todos os indivíduos e social, enquanto comum a todas as sociedades.

É nas "pressões sociais diferenciais que se pensa, em geral, ao falar de 'fatores sociais'..." (Piaget, 1978, p.57). Os fatores de transmissão educativa e cultural são variáveis dentre as diferentes sociedades e por isso, os processos cognitivos também podem ser variáveis dentre as diversas sociedades.

A teoria de Piaget não foi elaborada originalmente tendo como objeto a educação, mas tem muitas implicações na área da educação escolar e, por essa razão, considera-se como se de aprendizagem fosse (Moreira, 1999, p.12). A preocupação de Piaget era investigar sobre como se chega ao conhecimento, sendo que seu estudo sobre o desenvolvimento foi mais um recurso utilizado para atingir seu verdadeiro objeto (Goulart, 1998, p.19). Pulaski, (1986, p.201-11)

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

informa que Piaget evitou sistematicamente o tema da educação, deixando "aos educadores a tarefa de extrair de seu trabalho implicações para o ensino". No entanto, ressalta a autora, Piaget tinha suas opiniões acerca da educação e dos métodos educacionais, como mostra em trabalho realizado para a UNESCO (Piaget, 1998). Nessa obra vê-se claramente o entusiasmo desse autor em relação aos "métodos ativos". De agora em diante vamos tratar de algumas implicações do construtivismo na educação escolar.

Piaget (1998, p.12-26), comentando sobre a questão da formação escolar, sobretudo a que diz respeito ao ensino de ciências (Matemática, Física, Química, Biologia, etc.) afirma que para reajustar a formação escolar às exigências da sociedade por vocações científicas, é preciso "proceder *a uma revisão dos métodos e do espírito de todo ensino,* muito mais do que contentar-se em apelar para simples fatores de bom senso"[2]. As mudanças exigem considerar não apenas os problemas de didática de cada uma das disciplinas específicas, mas, sobretudo questões mais gerais, como a do papel do ensino pré-escolar, a do significado dos métodos ativos, a da utilização dos conhecimentos psicológicos acerca do desenvolvimento da criança e do adolescente e a questão do caráter interdisciplinar necessário "a todas as iniciações".

A primeira condição para a mudança nos rumos da educação escolar, sobretudo no que diz respeito ao ensino científico elementar,

> é naturalmente o recurso aos métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida (Piaget, 1998, p.15).

Piaget escreve que

> o *princípio fundamental dos métodos ativos* (...) pode assim ser expresso: *compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção*, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de

[2] Grifos no original.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> produzir ou de criar, e não apenas de repetir (Piaget, 1998, p. 17)[3].

Por essa razão os métodos ativos não significam simplesmente deixar os alunos totalmente livres para brincar ou trabalhar segundo suas conveniências. Em que pese o maior grau de liberdade das crianças, o papel do professor continua evidentemente

> indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (Piaget, 1998, p.15).

Uma outra condição está em que o "mestre-animador" não deve limitar-se ao conhecimento do conteúdo específico da sua disciplina, mas sim estar "muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente: a colaboração do pesquisador psicogenético é por conseguinte indispensável para a prática eficaz dos métodos ativos" (idem, p. 15). Piaget discute como a posse do conhecimento dos estágios de desenvolvimento pode ser útil ao professor no sentido de melhor orientar sua própria ação visando facilitar a assimilação das noções científicas por parte das crianças. Cita por exemplo como o professor poderia utilizar o conhecimento do estágio pré-operacional – 2 a 6 anos – para realizar "uma espécie de propedêutica para o ensino científico que por sua vez terá que ser amplamente desenvolvida no nível primário" (Piaget, 1998, p.19). Tal propedêutica seria realizada se o professor exercitasse na criança o senso de observação.

Um último aspecto discutido por Piaget acerca do ensino de ciências, particularmente nos níveis secundário e superior, diz respeito ao aspecto cada vez mais interdisciplinar que assume a pesquisa em todos os domínios,

---

[3] Idem.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

negando a herança positivista do desmembramento das disciplinas científicas. Mas, adverte Piaget (1998, p.22), não basta simplesmente todo mundo começar a falar da necessidade da interdisciplinaridade sem superar "a inércia das situações adquiridas - isto é, passadas mas ainda não ultrapassadas"; nesse caso estaria ocorrendo apenas uma multidisciplinaridade. O caso seria de se multiplicar os ensinamentos de tal forma que cada especialidade seja ela própria abordada dentro de um espírito interdisciplinar, isto é, "sabendo cada qual generalizar as estruturas que emprega e redistribuí-las nos sistemas que englobam outras disciplinas". Diante disso os próprios professores precisam estar imbuídos do espírito epistemológico bastante amplo, sem contudo negligenciar o campo de sua especialidade. Entende Piaget que dessa forma os estudantes podem perceber as conexões que existem entre as diversas ciências.

Piaget (1998) critica os métodos de ensino que estão voltados mais para a memória do que para as capacidades construtivas do aluno. Argumenta que os partidários da escola ativa consideram que, se pouca coisa permanece na memória do aprendiz com o passar do tempo, é porque atribui-se maior valor ao programa escolar do que propriamente à qualidade do trabalho. O que leva o sujeito a reter muito mais é a conquista, por si mesmo, de certo saber com a realização de pesquisas livres e por meio do esforço espontâneo. Dessa forma os alunos adquirem um método que lhes será útil por toda a vida, aumentando permanentemente sua curiosidade.

As operações lógicas não são inatas na criança. Pelo contrário, elas se constroem passo a passo em decorrência das atividades da criança sobre objetos e da experimentação. Por isso, sobretudo em relação ao ensino da Matemática, Piaget faz uma série de observações que, resumidamente, poderiam ser expressas do seguinte modo: em primeiro lugar, não há uma aptidão para a matemática, pois todo aluno normal é capaz de elaborar o raciocínio matemático desde que se apele para sua atividade e se consiga remover sentimentos de menos valia que, com freqüência, acompanham os alunos nas aulas dessa disciplina. Apelar para a atividade da criança significa, por exemplo, principiar o ensino da Matemática já na escola maternal,

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> por uma série de manipulações voltadas para os conjuntos lógicos e numéricos, os comprimentos e as superfícies, etc., e esse gênero de atividades concretas deveria ser desenvolvido e enriquecido ininterruptamente, de forma muito sistemática, no decorrer de todo o ensino de primeiro grau, a fim de se transformar pouco a pouco, no início do segundo grau, em experiências de Física e de Mecânica elementares. Nessa hipótese, o ensino propriamente da Matemática estaria situado em seu meio natural de adequação aos objetos e possibilitaria um desenvolvimento da inteligência superior àquele alcançado enquanto permanecer verbal ou gráfico (Piaget, 1998, p.59-60).

Os métodos ativos pressupõem, segundo Piaget, a necessidade do trabalho coletivo com a intervenção dos demais alunos e não apenas de um tipo de relação entre um aluno em específico e o professor. A justificativa disso está em que a atividade da inteligência requer, além de estímulos recíprocos, o controle mútuo e o exercício do espírito crítico, "os únicos que conduzem o indivíduo à objetividade e à necessidade de demonstração" (Piaget, 1998, p.62).

Em resumo, e à guisa de conclusão desta seção, podemos dizer que Piaget construiu uma teoria segundo a qual a criança vai elaborando à sua maneira seu próprio desenvolvimento cognitivo. Isso se dá por etapas, ao longo das quais a criança vai assimilando as experiências pelas quais passa; transforma seu organismo, num processo de acomodação, cujo resultado é a instrumentalização da criança para lidar com seu meio. Tal estado manifesta-se numa situação de equilíbrio. Todavia, na medida em que avança no seu desenvolvimento, surgem para a criança novos problemas antes não percebidos, ou ainda novos modos de responder ao cotidiano. O resultado é um desequilíbrio e o processo de assimilação e acomodação da nova experiência recomeça em direção a um estágio superior de estruturação cognitiva.

A concepção piagetiana implica, então, que o conhecimento nem se transmite, nem está pronto esperando apenas que a maturação seja capaz de captá-lo. Pelo contrário, o conhecimento se constrói por força da ação do sujeito sobre o objeto e pelo feedback que este mesmo sujeito obtém da sua ação sobre o meio.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> A ação do sujeito sobre o objeto é entendida como ação assimiladora que transforma o objeto. As repercussões desta ação, ou ação de retorno do objeto sobre o sujeito, enquanto implicam uma ação transformadora do sujeito sobre si mesmo ou sobre seus esquemas de ação/operação são entendidas como ação acomodadora. Assimilação é ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Acomodação é ação transformadora do sujeito sobre si mesmo. O desenvolvimento, e por extensão a aprendizagem, deve ser entendido, para Piaget, como o resultante deste jogo combinado da adaptação e da organização, e jamais como uma ação unilateral do objeto (meio físico e social) sobre o sujeito... (Becker, 1996, p.61-2).

Dado que a concepção piagetiana é amplamente difundida e se mostra, ainda que de modo fragmentado no discurso de quase a totalidade das nossas entrevistadas, no 3º capítulo faremos uma breve discussão sobre o modo como o construtivismo vem sendo difundido entre nós.

1.2.2. A concepção histórico-cultural

A abordagem histórico-cultural, de orientação marxista, tem sua origem na Rússia, nas primeiras décadas deste século, sendo que o nome de Vigotski é o mais conhecido. Nesta seção vamos tratar sucintamente dessa concepção de aprendizagem, diferenciando-a, sempre que o texto assim ensejar, da concepção construtivista; é por essa razão que nesta seção fazemos referência à obra construtivista.

Do ponto de vista puramente biológico o homem não difere essencialmente dos demais animais no sentido de que suas características de espécie transmitem-se pelos mecanismos da hereditariedade. O que verdadeiramente difere os homens dos animas, segundo Marx & Engels (1977) é o fato de que somente os homens podem produzir seus meios de vida; e ao produzir tais meios, os homens produzem sua própria vida material com tudo que ela abarca, inclusive seu psiquismo. Em A Ideologia Alemã, Marx &Engels (1977, p.40-41) consideram que qualquer concepção histórica deve partir desse fato fundamental: a produção dos próprios meios de subsistência é o elemento que

unesp

desencadeia a construção do homem. O homem é um ser de natureza social e "tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade" (Leontiev, s.d., p.279)[4]. Eis aí as idéias que consideramos como ponto de partida da concepção histórico-cultural de aprendizagem. Estamos, portanto, partindo da idéia de que o psiquismo humano foi, e continua sendo, produzido historicamente pelos próprios homens no interior das relações que estabelecem entre si e com a natureza.

A questão que resta, então, é explicar como o indivíduo se apropria daquilo que foi social e historicamente desenvolvido, isto é, como um determinado comportamento típico de um grupo social, por exemplo, é apropriado por uma criança do mesmo grupo. Para tanto é necessário recorrermos ao conceito de mediação, que, em termos simples, pode ser descrito como o processo pelo qual um elemento intermediário intervém na atividade humana. Esse elo intermediário, contudo, não deve ser entendido em sentido linear e direto, mas sim como algo que intervém na consciência do indivíduo. Isso significa que o comportamento humano não é direto como se pode supor a partir do esquema estímulo-resposta, mas mediado por elos intermediários que podem ser, de acordo com Vigotski (1989a), um instrumento ou um signo.

Um instrumento é um elemento interposto entre o homem e o objeto de sua atividade, de modo que modifica qualitativamente a relação do homem com a natureza; por exemplo, o martelo do pedreiro. Essa ferramenta carrega consigo uma função, um determinado modo de utilização, etc., que não está propriamente nela mas no psiquismo dos homens, porque por eles foi construída. O martelo, por mais simples que essa ferramenta seja, não surgiu assim de pronto, tal como o conhecemos hoje, na história da humanidade. Ele é fruto de milhares de anos de história, nos quais ele foi sendo aperfeiçoado até chegar à forma que tem hoje, tanto em seu aspecto morfológico, como em seu aspecto funcional, materializado nas maneiras de utilização. Eis porque dissemos

---

[4] Grifos no original.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

que os elos mediadores intervém na atividade, mas, fundamentalmente, ao nível da consciência.

Os instrumentos têm propriedades físicas, mecânicas e químicas que pela ação do homem interferem no seu objeto de atividade. O pedreiro utiliza as propriedades físicas e mecânicas do martelo para, por exemplo, aparar as arestas de uma pedra que será utilizada posteriormente numa calçada. Nesse sentido o instrumento tem também operações motoras incorporadas nele. E, mais que isso ainda, quando o homem se apropria das operações motoras contidas no instrumento, ao mesmo tempo está num processo de formação de aptidões psicomotoras novas. Por exemplo, o movimento que faço com meus braços, mãos, dedos e a coordenação óculo manual necessária para digitar este texto, não está "a priori" na minha constituição biológica, mas se constituiu numa habilidade psicomotora a partir do meu contato contínuo com o teclado.

O instrumento como mediador do comportamento serve como "condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos" (Vigotski, 1989a, p.62). Vigotski (1996, p.93-101) denomina também os instrumentos como "instrumentos técnicos".

Os signos, por seu lado, estão orientados internamente. Isto é, não modificam o objeto da atividade, mas são estímulos auxiliares ao controle interno do comportamento do indivíduo, isto é, agem de maneira reversa.

> Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento.* O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (Vigotski, 1989a, p.45).[5]

[5] Idem.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Vigotski (1996, p.93-101) refere-se aos signos utilizando a denominação de "ferramentas ou instrumentos psicológicos". Em a Formação Social da Mente, no entanto, Vigotski (1989a) utiliza o vocábulo signo. Neste texto, para evitar possíveis confusões entre instrumento e "instrumento psicológico", utilizaremos sempre o vocábulo signo. Os signos são criações artificiais – portanto não orgânicas – que foram, e continuam sendo, criadas pelo engenho humano. Como exemplos de signos Vigotski (1996, p.93) nos fornece: "a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais, etc.".

A importância do conceito de mediação por instrumentos e/ou signos, está em que, de acordo com Vigotski (1989a, p.59-65), o controle da natureza – instrumento – e o controle do comportamento – signo – estão mutuamente ligados de modo que a alteração que o homem provoca na natureza altera a própria natureza do homem. Por isso, na concepção vigotskiana tanto o desenvolvimento, quanto cada função psicológica não são o mero desdobrar de um sistema de atividades organicamente predeterminado. O uso combinado de signos e instrumentos muda qualitativamente as funções psicológicas, de processos simples para processos mais complexos, denominados por Vigotski como funções psicológicas superiores.

Na fase inicial do desenvolvimento a atividade psicológica da criança depende do emprego dos signos. Com o avanço, as operações começam a se constituir como um processo puramente interno. Ao processo pelo qual uma operação externa torna-se interna, chama-se de internalização e nesse sentido pode-se falar em internalização das funções psicológicas superiores.

A internalização consiste numa série de transformações: a) uma operação inicialmente externa, mediante o uso de signos, começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal transforma-se em intrapessoal, isto é, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social para depois passar ao individual. Vigotski (1989a, p.64) escreve: "todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos"; c) a

unesp

transformação de um processo interpessoal em processo intrapessoal é o resultado de uma série de eventos que ocorrem ao longo do desenvolvimento, sendo que alguns processos permanecem no estágios do uso de signos, ao passo que outros se tornam funções interiores.

Leontiev (s.d.,176-86), ao discutir o processo de apropriação da experiência sócio-histórica pelo homem, diz que o mundo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica, apresenta-se "a cada indivíduo como um problema a resolver". O animal adapta-se ao meio por conta de aquisições que lhe são garantidas pelo seu equipamento hereditário, mas o homem, por sua vez, precisa se apropriar delas para garantir seu desenvolvimento ontogênico. Somente através de um processo ativo, isto é, de atividade do indivíduo, é que o homem fica apto a exprimir em si a verdadeira natureza humana – propriedades e aptidões, que, produto do desenvolvimento sócio-histórico, adquiriram a forma material objetiva.

A diferença entre os processos de adaptação e de apropriação está em que, através do primeiro, os animais transformam suas faculdades e propriedades específicas, bem como seu comportamento de espécie, de acordo com características particulares dos meios em que vivam ou possam viver; o processo de apropriação – também chamado por Leontiev de assimilação – por seu lado, tem como resultado a reprodução, pelo indivíduo, das funções e aptidões humanas historicamente formadas. Ou seja, os homens apropriam-se dos produtos historicamente elaborados, dos quais o psiquismo é parte; os animais adaptam-se às contingências do meio.

Diante do processo de apropriação, os mecanismos e os processos inatos não passam de condição de possibilidade para o que Leontiev (s.d., p.181) denomina de "neoformações psicológicas". O autor exemplifica dizendo que as particularidades morfológicas do homem permitem a formação das faculdades auditivas, mas é somente a existência da linguagem, com todas a suas particularidades fonéticas, que explica o desenvolvimento do ouvido verbal e fonético. Outro exemplo: para Leontiev (s.d., idem), o pensamento lógico não

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

pode ser deduzido de processos inatos do cérebro. A aptidão para o pensamento lógico é o resultado da apropriação da lógica, também esta produto da prática social da humanidade.

Neste ponto convidamos o leitor a fazer suas próprias comparações entre o conceito de assimilação ou apropriação – sócio-histórico – em Leontiev e o conceito de assimilação – biológico – em Piaget.

A linguagem – produto da história social – é um fator de extrema importância dentro da concepção histórico cultural. Luria (1979b, p.61) entende por linguagem o processo pelo qual, através do uso dos recursos da língua, uma informação formulada pelo pensamento é transmitida. A gênese e o desenvolvimento da atividade consciente na criança deve ser buscada, segundo Luria (1990, p.23-7), no fato de que desde o nascimento as crianças estão em contato com os produtos históricos do trabalho social. As crianças, em contato com os adultos que a rodeiam, assimilam[6] a linguagem e usam-na para analisar, generalizar e decodificar suas experiências. Ao nomear objetos, por exemplo, a criança está usando categorias estabelecidas historicamente e, ao enquadrar esses objetos, estará adquirindo conhecimentos. Através da linguagem organizam-se a percepção, a memória e outras funções psicológicas superiores. Para Luria (1979a), a linguagem, assim como os movimentos de mão tateando os objetos, participa da formação da percepção complexa. Após conseguir assimilar a representação verbal do objeto, a percepção da criança ganha em qualidade, deixando de cometer erros, e elabora mais rápida, precisa e constantemente os processos de diferenciação. "Por conseguinte, sob a influência da linguagem, a percepção da criança se transforma radicalmente numa percepção material complexa e concreta" (Luria, 1979a, p.76).

Convém notar neste ponto que o raciocínio de Piaget (1978, p.65-7) é inverso em relação ao de Luria. Piaget diz textualmente: "Parece pois, ser a operatividade que conduz a estruturar a linguagem, por escolha dos modelos preexistentes da língua, naturalmente, mais que o inverso". Eis aí mais um aspecto

---

[6] Esse conceito não deve ser entendido tal como o é na concepção construtivista. Veja-se mais acima.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

onde a concepção histórico cultural pode ser contraposta à construtivista, tal como o fizemos em relação ao conceito de apropriação.

A linguagem também estabelece algumas condições importantes para o desenvolvimento da consciência na medida em que permite aos homens

> lidar com objetos 'ausentes' e assim 'duplicar o mundo' através de palavras que mantêm o sistema de significações, esteja ou não a pessoa em contato direto com os objetos referidos pelas palavras. Dessa forma surge uma nova fonte de imaginação produtiva: fonte que pode tanto reproduzir objetos como reordenar as relações entre esses objetos, servindo assim como base para processos criativos altamente complexos (Luria, 1990, p.24).

A criança consegue distinguir e estabelecer objetivos para seu comportamento sob a influência da linguagem dos adultos, como por exemplo: repensar as relações entre objetos; imaginar novas formas de relação criança-adulto; reavaliar o próprio comportamento e o dos outros; desenvolver novas respostas emocionais e categorias afetivas, que depois se tornam emoções generalizadas e traços de caráter. Por fim, escreve Luria (1990, p.25), todos esses processos, intimamente relacionados com a incorporação da linguagem, resultam numa reorganização do próprio pensamento, que possibilita, por sua vez, "a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana".

Para Leontiev (s.d., p.196-7), nos estágios iniciais da aquisição da linguagem, a palavra é, para a criança, apenas um sinal que comanda sua atividade de orientação em relação aos objetos, através da significação da palavra, fixada social e historicamente. Nos estágios mais avançados do desenvolvimento da palavra, quando a criança se torna capaz de compreender e utilizar a linguagem corrente, os processos de aprendizagem tornam-se mais evoluídos e complexos, de modo que a aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca na criança a formação de ações interiores intelectuais.

Para os construtivistas, a fala e a atividade prática da criança são dois fenômenos paralelos e por isso não se interferem mutuamente. Diferentemente de Piaget, Vigotski (1989a, p.27) atribui grande importância à fala

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

para o processo de aprendizagem a ponto de considerar que o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual acontece quando a fala e a atividade prática, duas linhas que iniciam seu desenvolvimento de modo independente na criança, se encontram. Vigotski entende que a fala auxilia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na medida em que serve como meio para controlar o ambiente e o próprio comportamento.

A linguagem enquanto meio de controle do comportamento envolve uma função intrapessoal e uma função interpessoal. Vigotski (1989a) notou em seus experimentos com crianças que, quando estas eram instadas a resolver tarefas práticas difíceis, sem que lhes fosse permitido o uso de instrumentos, elas, invariavelmente, recorriam aos adultos – fala social – mas quando estes deixavam a sala ou simplesmente não respondiam, essas crianças engajavam-se na atividade utilizando a própria fala consigo mesmas – fala egocêntrica. Vigotski entende que o momento em que as crianças conseguem internalizar a fala social, a linguagem ganha força em seu papel de instrumento auxiliar para a solução de problemas. Quando isso ocorre, a linguagem adquire uma função intrapessoal, isto é, é dirigida para o próprio sujeito que a "emite". A fala egocêntrica, pois, representa um momento de transição entre a fala socializada e a fala interna.

> No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de *internalização da fala social* é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (Vigotski, 1989a, p.30),[7]

Em Pensamento e Linguagem, Vigotski (1989b, p.29-44), após analisar vários trabalhos acerca da gênese da fala e do pensamento, dentre os quais suas próprias pesquisas, argumenta que a palavra é inicialmente para a

[7] Grifos no original.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

criança como se fosse uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste. Isso significa que a criança primeiro capta a estrutura externa palavra-objeto antes de captar a estrutura simbólica interna. Por isso, a fala interior somente se solidifica como signo após a criança "operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos". Mas a linguagem não apenas controla o comportamento, como também, através dos seus instrumentos lingüísticos e pela experiência sócio-cultural da criança, determina o próprio pensamento.

A relação entre fala e ação no decorrer do desenvolvimento é dinâmica. Num primeiro estágio a fala acompanha as ações da criança, sendo provocada e dominada pela atividade; num segundo estágio a fala se desloca para o início da atividade e, nesse momento a fala passa a determinar, dominar e dirigir o curso da ação.

Através da fala a criança internaliza ativamente os modos de vida do grupo social a que pertence. É pela linguagem que a criança se apropria dos códigos de conduta social e historicamente engendradas e toma consciência de si mesma. Isso se dá porque a aquisição de um sistema lingüístico reorganiza os processos mentais infantis, sistematizando a experiência direta da criança, orientando seu comportamento e, fundamentalmente, estruturando o próprio pensamento. Para Leontiev:

> A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por conseqüência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (Leontiev, s.d. p,184).

Em suma, o que determina o desenvolvimento mental humano, ou mais precisamente as funções psicológicas superiores, que são historicamente criadas, são as formas sociais da vida humana, das quais a linguagem faz parte.

Para Vigotski (1989a, p.89-103), aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. No

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

entanto, a criança não se desenvolve primeiro para depois aprender, porque aprendizado e desenvolvimento não estão no mesmo plano. Para esse autor, "(...) o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado;" sendo que "desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal" (1989a, p.102).

Vigotski (1988, 1989a) entende que para a definição da relação entre aprendizagem e desenvolvimento é necessário a compreensão de que existem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível, chamado de real ou efetivo (Vigotski, 1988, p.111 e 1989a, p.95) refere-se ao estado das funções intelectuais que já amadureceram, ou, como diz Vigotski (1989a, p.97), "os produtos finais do desenvolvimento", caracterizando o desenvolvimento mental retrospectivo. O segundo nível, chamado de nível de desenvolvimento potencial, ou zona de desenvolvimento proximal, determina-se pela possibilidade que a criança tem de resolver problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outras crianças mais capazes (Vigotski, 1989a, p.97). A zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se pela "diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente..." (Vigotski, 1988, p.112).

Vigotski critica as práticas educacionais orientadas para os níveis de desenvolvimento que foram já atingidos, afirmando que tais procedimentos em nada contribuem para o desenvolvimento global da criança. O aprendizado orientado para níveis já atingidos não dirige o desenvolvimento, pelo contrário, vai a reboque deste (Vygotsky[8], 1989a, p.100-101). Por isso, sugere o autor que a boa prática é aquela orientada para, e na, zona de desenvolvimento proximal, porque "o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (idem, p.101).

Para Vigotski,

---

[8] Temos encontrado muitas formas de grafar o nome de Vigotski, preferimos grafá-lo tal como o pronunciamos. No entanto, mantivemos a grafia encontrada nas fontes bibliográficas que vimos utilizando.

unesp

> um aspecto essencial do aprendizado das crianças é o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos (de aprendizagem) tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (1989a, p.101).

A aprendizagem é que garante a aquisição e o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas que são, por sua vez, culturalmente organizadas. No entanto, para a criança se apropriar das aquisições do desenvolvimento histórico é preciso que ela entre em contato com os produtos culturais através de outros homens. Isso significa, por exemplo, que a apropriação do saber sistematizado que circula no meio escolar exige um processo de transmissão desse saber, pelas vias da comunicação.

A transmissão da experiência sócio-histórica é um aspecto central na concepção histórico cultural de aprendizagem. Por isso vamos aqui concluir esta seção aproveitando o ensejo para, mais uma vez, estabelecer uma diferença entre a concepção histórico cultural e a construtivista: não há, neste ponto, como deixar de lembrar o que escrevemos acima a respeito do fato de Piaget ter dito que certas condutas de intercâmbio entre crianças acontecem em quaisquer grupos sociais independentemente do conteúdo das transmissões educativas. Ora, Leontiev considera de modo diferente:

> É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na sua origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação *escolares*[9], diferentes formas de educação superior e até formação autodidata. Mas o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações

[9] Grifo no original.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> seguintes seria impossível, e impossível, consequentemente, a continuidade do progresso histórico (...) O movimento da história só é, portanto, possível, com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação (Leontiev, s.d., p.290-1).

1.3. A questão da teoria no discurso das professoras

Já delimitado o que vem a ser uma teoria de aprendizagem, justificada a importância de seu conhecimento por parte do professor e feita uma pequena apresentação de duas concepções distintas, passamos agora a tratar especificamente de como os professores da rede pública municipal de Pato Branco, que atuam nas séries iniciais, se posicionam frente a essa questão. Uma advertência, antes, é necessária: de modo algum queremos deixar transparecer a idéia de que uma teoria de aprendizagem possa dar conta da complexidade do fenômeno da educação escolar. Quando muito, tais teorias abordam aspectos muito relevantes. Por isso nossa posição é a seguinte: o conhecimento de teorias de aprendizagem é condição necessária mas não suficiente ao trabalho do professor.

Quando perguntamos às informantes se consideravam importante ao professor conhecer teorias de aprendizagem, as respostas foram muito diversas. Exceto uma, todas as demais professoras da amostra consideraram importante o conhecimento de teorias de aprendizagem. O que variou em suas respostas foi o grau em que consideram tal conhecimento importante: importante, muito importante e importantíssimo.

As respostas, embora afirmativas na quase totalidade, indicam que o conhecimento é precário, fragmentado. O discurso é permeado por chavões e poucas disseram como tal conhecimento pode ser útil. A dificuldade em estabelecer a relação entre teoria e prática também foi observada nas respostas.

Como não há diferenças significativas nas respostas, apresentaremos 6 casos: 1 de professora com formação de nível superior; 4 casos de professoras com formação de nível superior e curso de especialização; e um

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

caso de docente com formação de nível médio. Começaremos apresentando o caso que mais se aproxima de uma negação da importância do professor conhecer teorias de aprendizagem.

Nossa 11ª informante[10] (Inf.11) tem curso de Magistério, em nível médio, e graduação em Letras- Português. Perguntada se considera importante que o professor conheça teorias de aprendizagem, respondeu:

Olha, *acho que* (para) *falar a pura realidade, o professor tem que ... é bom que eles aprendam é claro. Mas eu acho assim, que o professor tem que ter bastante... um dom quase, porque a pessoa não pode simplesmente só se apegar à teoria. Acho que tem que se apegar à prática... não só se apegar à prática, tem que ter os dois. Acho que a teoria não é o mais importante.*

Como se observa, nessa fala a necessidade do conhecimento de teorias de aprendizagem fica relegado ao segundo plano, senão excluída. São duas as razões para nossa inferência: a) o fato de ela ter dito que o professor precisa ter quase um dom de ensinar sugere que o conhecimento teórico é secundário; b) mesmo que tenha dito que é preciso ter conhecimento teórico e prático, ainda assim acaba concluindo sua fala dizendo que a teoria não é a mais importante. Concordamos que teoria não é mais importante que prática; mas prática também não é mais importante que teoria. Como dissemos acima, de acordo com Vazquez (1990), não de pode atribuir maior valor a uma ou outra, porque as relações entre ambas se dão num contexto de necessidades mútuas.

De acordo com Vazquez,

> para o homem comum e corrente a prática é auto-suficiente, não reclamando outro apoio ou fundamento que não seja ela própria... Sabe ou pensa saber a que ater-se com respeito a suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções... A prática fala por si mesma. Assim, o homem comum e corrente se vê a si mesmo como o ser prático que não

[10] Nos anexos a este trabalho, há um quadro que apresenta uma identificação mais pormenorizada de todas as nossas informantes. Por isso, neste e nos demais capítulos, não apresentaremos as entrevistadas de maneira padronizada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, são coisas que se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe soa estranha; não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário (Vazquez, 1990, p.14).

Ainda com Vazquez, não podemos perder de vista que o professor, tal como o homem comum, é também um ser histórico, e que, por conseguinte, sua cotidianidade é inseparável de uma estrutura social que lhe fixa os limites do cotidiano.

Na continuidade da entrevista, quando perguntada se conhecia alguma teoria de aprendizagem, parece haver, em sua fala, uma confusão entre teoria e método:

Sei lá, o que eu posso dizer teoria de aprendizagem!?... A gente sabe que existe a teoria de aprendizado que é o tradicional, que a gente usava antigamente; hoje a gente usa é um outro, mas assim de nome, te dizer essa é assim, aquela é assado, é mais difícil sem ter um estudo antes.

Ao final da fala anterior, a Inf.11 disse que pauta seu trabalho pelo construtivismo.

Essa informante também foi perguntada sobre o que lembrava de ter estudado em Psicologia durante seus cursos de Magistério e Letras. Na resposta disse que estudou alguns psicólogos, suas linhas de trabalho, mas não lembrava exatamente *quem falou o quê*. Sobre nomes, citou Vigotski e Piaget. Diante disso, então, pedimos que falasse um pouco de Vigotski e Piaget e sua manifestação nos dá uma pista sobre o modo como muitos professores tomam contato com esses teóricos durante e após a conclusão de seus cursos de formação:

Ai, agora você me apurou (riu). *Assim de momento, de momento, não... claro que a gente faz... eu, já faz doze anos que eu já terminei a faculdade, onze anos, não doze. Então a gente fica um pouco desatua... é claro que a gente faz, fez cursos de... é, sobre construtivismo. A gente trabalha dentro do construtivismo; e trabalha sempre procurando se atualizar e... conversando com os outros professores, sei lá...*

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Curso sobre o construtivismo? A senhora lembra quando foi o último? Perguntamos.

A gente tem, tipo assim... como é que eu vou te dizer? É, reuniões pedagógicas e a gente vai trabalhando, conversação e trocas de experiências. Assim, até com o pessoal que tá cursando Pedagogia... Curso, curso, quase um bom tempo que a gente não tem mais. A gente troca experiências porque isso é sempre válido; alguma coisa a gente sempre leva junto.

Muitas informantes disseram que não podem ficar presas a uma única teoria de aprendizagem. Alegam que há muitos métodos e que se a criança não aprende com *"uma linha"*, deve-se usar outra, ou ainda *"misturar um pouquinho"*. Esse é o caso da Inf.1, que considera muito importante, ao professor, o conhecimento de teorias de aprendizagem. Quando lhe perguntamos se conhecia alguma teoria, respondeu:

Em que sentido? Deixa eu ver se eu entendi direito então teoria de aprendizagem: por exemplo assim, métodos. O jeito que Paulo Freire pensava, o jeito que a Emília Ferreiro pensa? Ah, é importante a gente saber o que eles pensavam e até eu acho que a gente devia ter até um pouquinho mais de liberdade para misturar um pouco essas coisas às vezes. Pegar o que um achava que era interessante, que às vezes, o bom da coisa é misturar um pouquinho... pegar um pouquinho do Paulo Freire, um pouquinho do Vigotski, um pouquinho da Emília Ferreiro. Eu acho assim que uma pessoa só, uma teoria só assim, isso talvez não dê conta; uma coisa sozinha, um jeito sozinho de fazer. Talvez vá cair nessa coisa que deu agora no Ciclo Básico. Lembra quando começou o Ciclo Básico? Tentaram implantar só... e daí não deu conta. Tiraram a outra maneira. Agora não, agora estamos misturando: usamos um pouco de Ciclo Básico, onde o Ciclo Básico resolve; um pouco de Tradicional, onde resolve. Porque tem crianças que às vezes precisam ir para o tradicional para aprender a ler e escrever... eu vejo por exemplo assim, com essa minha experiência de várias escolas, que eu vejo que as escolas estão usando um pouco de cada sabe, o que é

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

bom aqui, o que é bom ali, e está dando mais certo do que usar especificamente uma maneira.

A idéia eclética expressa nesse discurso é compatível com a perspectiva dos PCN, documentos estes cuja leitura e uso são estimulados pela SME. Nos PCN, construtivismo, por exemplo, é entendido como sendo originado a partir da psicologia genética, da teoria histórico-cultural e da teoria da aprendizagem significativa (Brasil, 1997, p.50).

Perguntamos ainda se tem lido algum material a respeito dos autores que citou: Paulo Freire, Emília Ferreiro, Vigotski:

É, eu já li bastante, só que agora, talvez agora, exatamente eu não me lembro. Eu precisaria voltar um pouquinho, mas é até por conta do nosso trabalho, a gente leu muito sobre eles, só que era coisa assim, como é que eu vou dizer, aquela leitura um pouco atropelada, rápida. Às vezes faltou, com certeza faltou, um pouco mais de reflexão, um pouco mais de tempo...

A 19ª informante também tem cursos de Magistério e Letras. É especialista em Língua Portuguesa. Na sua fala pode-se perceber, ao contrário do caso anterior, que ambas, teoria e prática, são importantes. Quando perguntada sobre a importância do professor conhecer teorias de aprendizagem, disse:

Sim! Neste caso. A prática é muito importante. Às vezes a gente... a prática é mais importante do que a própria teoria. Mas só que, quando você se enfrenta, se enfrenta com alguma dificuldade em sala de aula, com algum aluno que tenha alguma defasagem, você vai precisar da teoria para poder saber como você vai lidar com esse aluno.

Essa professora deixou a segunda frase de sua fala com uma lacuna, mas podemos supor que ela acredita que a teoria tem seu valor, principalmente quando se está diante de alguma dificuldade. Na continuidade, quando perguntamos se conhecia alguma teoria de aprendizagem foi enfática. *"Sim!"*, disse, e continuou:

A que eu mais me... que eu estudei mais e acho que é, não a mais certa, mas que eu acho que o aluno é, se desenvolve bem mais, é o

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

construtivismo. Eu gosto muito dessa teoria. Inclusive a minha filha estuda numa escola que também segue essa linha. Eu trabalho com meus alunos seguindo essa linha, onde o aluno traz o seu conhecimento que ele já sabe e daí, em cima do conhecimento dele, a gente constrói o conhecimento mais padrão, que nós chamamos. Não importa se é em Língua Portuguesa, Matemática, ou Ciências, Estudos Sociais. Mas então, o que o aluno sabe é em cima disso que a gente trabalha. Claro, cada vez aprofundando mais, ele conhecendo cada vez mais... mas em cima do próprio conheci... é, conhecimento do aluno. Ele vai construindo o seu conhecimento mais global, mais geral.

Quando perguntada sobre quando estudara psicologia respondeu: *No Magistério, no Magistério e a... vamos supor, a minha função... como a minha função no Departamento era dar orientação às professoras, então a gente tava sempre estudando todas essas linhas de pesquisa para ver qual era a melhor para fazer orientação. A que a... se o aluno não aprende de uma forma, em uma linha, nós podemos usar as outras linhas, e como poderemos usá-la então para que o aluno aprenda melhor.*

Na fala dessa professora, fica muito clara sua opção teórica. No capítulo 4°, veremos em que medida sua opção se relaciona com sua concepção de aprendizagem. Subentende-se, a partir da fala, que se pode usar qualquer via explicativa da aprendizagem, desde que se consiga que a criança aprenda. E mais, parece que essa orientação é repassada aos professores pela assessoria técnica da SME, já que essa professora fazia parte dessa equipe. Aliás, essa postura eclética foi bastante comum nas entrevistas.

Quando essa professora foi perguntada sobre se houvera estudado Psicologia durante sua formação, realçou os nomes de Piaget, Freud, Emília Ferreiro e Teberoski. Sobre os procedimentos que utiliza para atualização disse que assina: *... a revista do professor, assino a revista do professor, a Nova Escola.*

A Inf.7 é Licenciada em Matemática e Especialista no Ensino dessa disciplina; tem 15 anos de experiência. Perguntada se considerava

importante ao professor conhecer teorias de aprendizagem respondeu: *E como é importante!* Na continuidade, então, perguntamos se conhecia alguma. Sua resposta: *Ai... assim, várias, mas no momento não sei se eu conseguiria falar alguma...*

O fato dessa professora ser da área de Matemática nos fez lembrar dos relatos de Bernardo (1989, p.11-51) sobre a trajetória da formação do professor secundário em São Paulo. Segundo essa autora, durante algum tempo após o início desses cursos, muitos professores da área de Matemática relegavam ao segundo plano as disciplinas da área da educação, chegando a considerar que para atuar como professor de Matemática bastava o domínio da Matemática.

Talvez esse não seja o caso de nossa entrevistada, mas é possível que seja o de seus professores durante sua graduação e curso de especialização. Aliás, perguntada sobre o que lembrava de ter estudado de Psicologia durante sua formação, aí incluído seu curso de especialização, respondeu:

A gente trabalhou bastante... agora assim de momento... Paulo Freire... Piaget, bastante comentado. Toda a parte de evolução do conhecimento, a parte cognitiva, afetiva da criança, o desenvolvimento.

Nossa 18ª informante é pedagoga com habilitação em Orientação Educacional. Tem 8 anos de experiência, trabalha com 2ª série em jornada de 40 horas semanais. Faz cerca de 2 anos que concluiu seu curso superior.

Perguntada se houvera estudado Psicologia em sua graduação, respondeu que sim, e que foram várias disciplinas. Mas sobre o que lembrava de ter estudado em Psicologia respondeu: *Psicologia, a gente estudou o comportamento humano, é, atitudes... história da vida dos psicólogos, das pessoas que estudaram sobre Psicologia.* Quanto a nomes: *Mais assim que eu lembro, Piaget e Vigotski.*

Sobre esses dois autores falou sobre o que lembrava: *Bom, de Piaget, estudava o comportamento das crianças, das fases de desenvolvimento de*

unesp

cada criança. E Piaget, é, Vigotski, se não me engano foi discípulo dele (Piaget). *Eles estudavam mais ou menos na mesma linha, mesma linha os dois.*

Essa professora considera *"muito, muito importante"* que o professor conheça teorias de aprendizagem. Em seguida, sem convicção, disse conhecer algumas, mas quando pedimos que comentasse algo sobre alguma, após uma pequena pausa respondeu: *assim de momento não lembro.* Essas respostas foram tão breves, que comentá-las seria leviandade de nossa possa parte. No entanto, quando observadas dentro do conjunto de sua entrevista, dão pistas importantes sobre seu processo de formação.

Há uma jovem professora (Inf.14), com 5 anos de experiência e formação de nível médio, cujas respostas parecem se aproximar do modo como estão se considerando neste trabalho as relações entre teoria e prática: de reciprocidade.

Perguntada sobre o que estudara de Psicologia no Magistério respondeu: *Era o comportamento do aluno... bem especificamente assim eu não estou lembrada direito, mas era mais a parte comportamental do aluno... Que eu não esteja enganada, ela* (sua professora) *comentava sobre Piaget, é...* (pausa). *Acho que era mais ou menos isso, que eu não estou me recordando muito, mas acho que era isso.*

Sobre se lembrava alguma coisa que estudara de Piaget: *Pode ser que eu tenha lido, mas eu não me recordo. Eu li. Eu sei que a gente lia bastante livros de Psicologia que a professora Beatriz citava pra gente. Mas assim, alguns assuntos não me recordo não.*

Essa professora considera muito importante que o professor conheça teorias de aprendizagem, porque c*ada dia a gente aprende novas coisas, sempre tá... a gente sempre melhora em alguma coisa quanto mais a gente ler, mais a gente adquire conhecimento e melhor consegue também transmitir para o aluno.*

Assim como essa fala parece sugerir que essa informante está entendendo que o conhecimento de teorias de aprendizagem pode-lhe servir como

auxílio na hora de executar seu trabalho, também quando fala da relação entre teoria e prática, sua fala parece se diferenciar das demais. Apresentamos abaixo um trecho do nosso diálogo:

- Entrevistador (E): E a senhora conhece alguma teoria de aprendizagem?

- Inf. 14: *Teoria vem logo após a... é, tendo a teoria a gente consegue fazer a prática e vice versa. Mas, mas acho que é importante sim.*

- E: Como assim, vice versa?

- Inf.14: *Não, que através da teoria, você tendo a teoria você procura praticar essa teoria. E você tendo.. é praticando com a teoria que você aprende. Que eu acho que sem ter a teoria você não consegue ter a prática e sem a prática não sai a teoria.*

À pergunta sobre se conhecia alguma teoria de aprendizagem, respondeu que não se lembrava naquele momento.

x x x x x

Apresentamos apenas esses poucos casos porque julgamos não haver diferenças significativas entre todos os 20. Por exemplo, marca-se bem que durante seus processos de formação, todas as informantes estudaram, ou pelo menos ouviram falar sobre a aplicabilidade de conhecimentos gerados pela Psicologia no contexto escolar. As entrevistas apresentadas acima dão a entender que a discussão sobre como ocorre a aprendizagem foi objeto de trabalho durante seu processo de formação, mas não informa diretamente sobre como essas questões foram tratadas. Podemos inferir, pelas respostas, que ou as então estudantes não perceberam a importância do aprofundamento na questão, ou que

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

tais depoimentos denunciam o nível de profundidade com que tais temas foram tratados por seus professores.

As respostas obtidas têm confirmado o que há muito se sabe: a precariedade da formação dos professores em geral, especialmente os das séries iniciais. O mesmo pode ser dito sobre aqueles cursos de especialização que só têm servido para fornecer um título e mudar a posição do professor dentro da carreira. Mas esse fato não é o único que contribui para a precariedade da formação do professor. Há outros: a jornada de trabalho, que muito pouco espaço reserva para leituras ou discussões com colegas; o caráter pragmatista de grande parte da sociedade, que exclui a necessidade da reflexão; a precariedade das condições de trabalho, desde o salário aviltante até a falta de material didático; a desvalorização do magistério; a consideração de que a profissão da professora de séries iniciais é uma "extensão do lar", etc.

No capítulo seguinte apresentamos os princípios fundamentais da pedagogia histórico-crítica e argumentamos que a concepção de aprendizagem que lhe é subjacente é a histórico-cultural. Argumentamos também sobre o fato de que o CBEP está apoiado na pedagogia histórico-crítica e apresentamos alguns pontos que consideramos problemáticos no CBEP.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

2º CAPÍTULO

A Concepção de Aprendizagem Subjacente ao Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná

Antes de entrarmos na questão sugerida pelo título deste capítulo, se faz necessário que tratemos em primeiro lugar de dizer quais são os princípios, ou marcos[1], essenciais da pedagogia histórico-crítica, procurando verificar se é procedente a informação dada na Introdução do próprio texto do CBEP (Paraná, 1992, p.13), que diz aí estar apoiado. Essa tarefa foi realizada mediante o cotejo desses marcos da pedagogia histórico-crítica com o texto do CBEP. Não se tratou de discutir toda a fundamentação filosófica da pedagogia histórico-crítica, mesmo porque uma tarefa com tal amplitude resultaria extrapolar em muito os limites propostos nesta dissertação. O leitor interessado nesse aspecto encontrará em Scheibe (1994), Duarte (1994), Oliveira (1994), Ragonesi (1997) e Gonçalves (1998) uma discussão com mais propriedade.

Uma vez confirmada, ou negada, a informação de que o CBEP se apóia nos princípios da pedagogia histórico-crítica, é que se pode tentar inferir qual é, ou quais são, as concepções de aprendizagem subjacentes ao texto oficial. No segundo momento deste capítulo, efetuamos uma breve análise do CBEP, tentando evidenciar as concepções de aprendizagem que veicula. Não se trata de uma análise exaustiva. Nos limitaremos, quando for o caso, aos trechos em cujo bojo a concepção de aprendizagem seja mais facilmente identificada. Logo, utilizaremos aquelas passagens que considerarmos marcantes no sentido de indicar visível aproximação, ou afastamento, em relação à pedagogia histórico-crítica. Para levar a efeito essa análise, portanto, nem sempre recorreremos a todos os textos inseridos no CBEP, isto é, que tratam das diversas disciplinas

[1] Neste texto estamos usando esses dois vocábulos: "princípio(s)" e "marco(s)", como sinônimos, porque se assim não fosse o texto se tornaria repetitivo em muitos pontos. Por isso os usaremos indistintamente conforme a conveniência.

unesp

consideradas nesse documento. Do contrário, faríamos um exercício que se tornaria aborrecido e repetitivo.

Num terceiro momento deste capítulo, apresentaremos alguns pontos que julgamos problemáticos no CBEP. O procedimento de apresentação e análise será idêntico ao já especificado.

2.1. Princípios essenciais da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica tem sido desenvolvida no Brasil por muitos autores, sendo que em alguns dos quais vimos nos apoiando ao longo deste trabalho. No entanto, seguramente o nome de Dermeval Saviani é o mais conhecido; arriscamos afirmar, por conta disso que, ao se falar em pedagogia histórico-crítica, o nome de Saviani seja o primeiro a vir à mente de muitos dos que no Brasil estão envolvidos com a educação que se processa na escola. Dentre os que contribuem para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica em nosso país, Saviani é o autor mais citado no CBEP.

Um dos aspectos mais importantes da pedagogia histórico-crítica repousa no resgate da especificidade da educação escolar, qual seja, a transmissão-assimilação do conhecimento socialmente produzido. Aliás, essa é a questão central da pedagogia escolar (Saviani, 1997a, p.89). No CBEP há referências diretas a esse aspecto, na parte que trata de sua fundamentação geral, como as que seguem:

> Ao apreender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural, passa a ser central e direcionador da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa.
> A discussão em torno do resgate da essencialidade da escola conta hoje com a contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da pedagogia histórico-crítica, sendo que a contribuição do professor Dermeval Saviani tem sido determinante nesta compreensão da tarefa escolar.
> Para esta compreensão pedagógica cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico,

> tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tornar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado... (Santos & Nunes, 1992, p.16).

Conforme Gonçalves (1998, p.32), existe uma lacuna no Brasil em relação a trabalhos dedicados aos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica. Constitui-se o texto de Oliveira (1994) num desses trabalhos, mas nesse texto discutem-se apenas os fundamentos da obra de Saviani. Gonçalves acredita, no entanto, que os comentários de Oliveira possam ser estendidos a outros autores da mesma vertente.

Para Oliveira (1994), dentre as principais fontes de Saviani encontram-se as formulações de Marx e Gramsci. Aliás, pode-se verificar com relativa facilidade a fundamentação marxista na própria obra de Saviani. Veja-se, por exemplo, Escola e Democracia e Do Senso Comum à Consciência Filosófica. Nesses textos seu autor diz que retira o critério de cientificidade do método que propõe a partir da obra "Método da Economia Política", de Marx. Ou seja, seu método é o da concepção dialética de ciência (Saviani, 1997b, p.83; 1993, p.12-3). Há uma outra passagem, publicada originalmente em 1984, que nos interessa particularmente. Note-se que o referido fragmento é inspirado em A Ideologia Alemã. Sua utilização aqui tem dupla finalidade: em primeiro lugar, servir de exemplo e apoio à nossa afirmação; em segundo lugar, porque o pressuposto na passagem é, também, básico para a concepção histórico-cultural de aprendizagem. Ei-la:

> Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (Saviani, 1997a, p. 15).

Ora, se Marx é autor de base para Saviani, e por conseguinte da pedagogia histórico-crítica, é, em parte, na obra daquele pensador que se deve buscar o fundamento dos princípios essenciais dessa concepção de educação.

unesp

As teorias críticas da educação questionam o modo como a educação vem sendo conduzida na sociedade e têm como pressuposto que a educação escolar reproduz as relações sociais, contribuindo, desse modo, para a manutenção da hegemonia das classes dominantes. No entanto, tais teorias não contêm uma proposta pedagógica, no sentido da forma de organização e funcionamento da escola. A pedagogia histórico-crítica surgiu tendo como tarefa a superação do imobilismo das teorias crítico-reprodutivistas e do poder ilusório das teorias não-críticas quanto à transformação da sociedade pela via da educação escolar (Saviani, 1997b, p.40-1). No entanto, a pedagogia histórico-crítica retém da concepção crítico-reprodutivista as idéias segundo as quais "a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade" (idem, p.41).

A pedagogia histórico-crítica começa a tomar forma quando se empreende uma análise crítico-dialética (marxista) da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos seus condicionantes sociais (Saviani, 1997a). Depreende-se da leitura de Saviani (1993, 1994, 1997a e 1997b), Oliveira (1994) e Gonçalves (1998) que os marcos essenciais da pedagogia histórico-crítica são: a dialética, enquanto teoria marxista do conhecimento e enquanto método de apreensão da realidade; a reciprocidade das relações entre Educação e sociedade; e a concepção histórico-cultural do ser humano. A seguir faremos uma breve exposição de como compreendemos cada um desses marcos da pedagogia histórico-crítica.

2.1.1. A dialética enquanto teoria marxista do conhecimento e enquanto método de apreensão da realidade

Quando Saviani (1997a, p.101) explica por que preferiu a denominação "pedagogia histórico-crítica" à "pedagogia dialética", já começa a se

demarcar que a dialética, enquanto teoria marxista do conhecimento e enquanto método de apreensão da realidade, se constitui num dos marcos da pedagogia histórico-crítica. Esclarece o autor que a opção se deu por dois motivos: a) o fato de a dialética ser normalmente entendida como sinônimo de dialógico, isto é, referente ao diálogo, à troca de idéias, à contraposição de opiniões e não como teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico; b) a denominação de pedagogia dialética levaria a muitos entendimentos diversos do seu significado, porque há muitas visões distintas da palavra dialética. Mais adiante (idem, p.108), Saviani diz que queria traduzir a expressão "pedagogia histórico-crítica", como a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico a-histórica da educação, para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica da educação.

Para Saviani existe uma relação entre educação e transformação social. A transformação da sociedade, entretanto, não se dá de modo imediato, isto é, a transformação da sociedade não ocorre simplesmente porque sujeitos educados agem de modo diferente dos não educados. A educação está sujeita a determinantes estruturais, vale dizer, está sujeita a se encaminhar de acordo com os interesses da classe que detém a hegemonia. Tratava-se, então, de elaborar uma concepção de educação que se colocasse como instrumento de luta, visando inverter o sentido do domínio. Nessa concepção, portanto, a educação se torna fundamental (Saviani, 1993, p.12) para as classes dominadas.

A inserção da educação nessa luta pela hegemonia se desdobra em dois momentos organicamente articulados entre si:

> Um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (idem, 1993).

A questão que se colocava era como realizar a tarefa de construir uma concepção de educação comprometida com os interesses populares e que se tornasse hegemônica. Era necessário eleger um instrumento lógico-

unesp

metodológico que fosse capaz de superar o que mantém a força e a coerência da concepção dominante. As concepções hegemônicas encontram sustentação na lógica formal; obviamente não poderia ser seguido esse mesmo caminho se se quisesse uma concepção distinta. Saviani encontra na lógica dialética o instrumento metodológico capaz de elaborar uma tal concepção de educação que fosse, ao mesmo tempo, crítica e transformadora.

A lógica dialética, esclarece Saviani (1993, p.13), é concreta na medida em que consiste no processo de construção do concreto no pensamento; a lógica formal é abstrata, porque ocupa-se com as formas de pensamento. Marx descreve do seguinte modo o proceder da lógica dialética:

> O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método (lógica formal)[2], a representação plena volatiza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento*[3] para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (Marx, 1982, p.14).

Portanto, o acesso ao concreto se dá pela mediação da análise, do abstrato. Isto é, para se chegar ao concreto é preciso valer-se dos múltiplos aspectos que explicitam a realidade; tais aspectos são identificados, classificados e ordenados pela lógica formal (Oliveira, 1994, p.123). Sucede, então, que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal. E esta, por sua vez, torna-se parte integrante da lógica dialética. O processo de construção do pensamento parte do empírico (real concreto), passa pelo abstrato e só então

---

[2] Os parênteses não constam do original.

[3] Grifos no original.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

chega-se ao concreto. O concreto (no pensamento) deve ser aí entendido, não exatamente como algo tangível, um objeto, por exemplo, mas como

> um conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível a contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária (Kopnin, 1978, p.162).

Noutras palavras, o concreto no pensamento é uma síntese das suas múltiplas determinações. O percurso do pensamento ao real, portanto, se dá do seguinte modo: a realidade manifesta-se imediatamente aos nossos sentidos; passa-se, então, pela via da abstração, à captação das múltiplas determinações do real, imperceptíveis aos sentidos; chega-se à apropriação pelo pensamento das múltiplas determinações, ou seja, ao concreto no pensamento. Em síntese, o ponto de partida do conhecimento é o concreto real (empírico) e o ponto de chegada é o concreto pensado.

Oliveira (1994, p.123-24) entende que a concepção dialética da realidade se torna um instrumento lógico-metodológico com um sentido ético político, justamente porque permite ao pensamento captar o real movimento do processo que se dá dentro das relações sociais de produção e, desse modo, ser um instrumental que possibilita uma atuação mais crítica no contexto da educação.

2.1.2. A reciprocidade das relações entre educação e sociedade

A Educação mantém com a sociedade uma relação de recíproca determinação, isto é, na mesma medida em que a sociedade determina a educação, esta por sua vez também determina a sociedade. Nas palavras de Saviani (1997a, p.109-10), "o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a Educação também interfere na sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação".

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Segundo Oliveira (1994), as relações entre educação e transformação social somente podem ser melhor compreendidas tendo-se em mente o conceito de mediação utilizado por Marx. Não se deve entender esse conceito "no seu sentido cotidiano de mera passagem linear e unilateral, como a idéia de uma ponte que liga um lado a outro..." (idem, p.117). De modo sucinto, mediação, no sentido que se pretende neste texto, resulta num processo pelo qual se transforma a consciência. Por isso, no caso que aqui se considera, deve-se entender que a educação não transforma a sociedade de forma imediata, linear. A transformação acontece porque a educação, por seu lado, transforma os homens, as suas consciências. Daí que as consciências transformadas pela educação transformam a sociedade que, por sua vez, é composta pelo conjunto das consciências. A respeito do papel mediador da educação, Saviani assim se manifesta:

> Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social (Saviani, 1997b, p.86).

Sucede, no entanto, que se deve ter em mente o caráter de reciprocidade das relações entre educação e sociedade e isso coloca um problema importante para a pedagogia histórico-crítica. Ora, se a sociedade que aí está determina a educação, pode-se bem pensar, como de fato ocorre, que a educação apenas repetirá, reproduzirá a sociedade. Daí que a saída está em se transformar as consciências, porque é assim que, através da educação escolar, se pode operar a transformação da sociedade.

O CBEP tem uma seção chamada de "Fundamentação Geral", composta por dois textos breves: "Ensino de 1° Grau: elementar e fundamental"

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

(Santos & Nunes, 1992, p.15-18)[4] e "Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola" (Lima, 1992, p.19-23). Esses autores, na época, atuavam fora do âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEED): Universidade Federal do Paraná e Universidade de São Paulo, respectivamente. O primeiro desses textos apresenta de modo sucinto alguns elementos pedagógicos tal como a pedagogia histórico-crítica os concebe (Santos & Nunes, 1992, p.17). O segundo, mais ligado à psicologia da aprendizagem, como veremos mais adiante, apresenta muitos elementos inspirados nos textos de Vigotski.

A questão da mediação em geral, ou da escola como mediadora, mais especificamente, aparece nos textos da fundamentação geral do CBEP e em outros vários momentos. Escolhemos duas passagens para ilustrar nossa afirmação. Ambas estão inseridas na "Fundamentação Geral", no primeiro e segundo textos respectivamente:

> Tais educadores entendem que a luta organizada na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, ainda, tem de ser travada, diuturnamente, por todos que compreendem sua importância e significado político. Compreendem, contudo, que esta luta não se faz sem ter presentes e claras as determinações sociais da educação. "É próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma." Importa, para estes educadores, considerar ainda que "a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca o que significa que o determinado também reage sobre o determinante." Conseqüentemente, a Educação também "interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação." Entendem, então, que a construção da especificidade da escola significa recuperar sua razão histórica... (Santos & Nunes, 1992, p.15-16).
>
> Quando a criança entra na instituição educativa, sua experiência nela, o que lhe é ensinado torna-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a continuamente (e por isso sendo ele próprio, conteúdo, modificado). Isto significa que todo e qualquer

[4] Como esses autores que atuavam fora do âmbito da SEED, foram referenciados pelos próprios nomes, embora seus textos façam parte do CEBEP.

unesp

> processo de ensino-aprendizagem se insere em um contexto mais amplo da constituição do indivíduo, porque a aprendizagem na escola não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade (Lima, 1992, p.21).

No primeiro fragmento de texto acima, como se vê, a referência é direta às obras "Escola e Democracia" e "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações" (p.73 e 107-8, respectivamente, nas edições que vimos utilizando). No segundo fragmento a referência é indireta. Observa-se o caráter de mediação e de reciprocidade quando a autora considera que a educação se insere num processo de constituição do indivíduo, sendo que nesse processo o próprio conteúdo da educação é modificado.

2.1.3. A concepção histórico-cultural do ser humano

Para se entender em que medida a concepção histórico-cultural do ser humano se constitui num dos princípios essenciais da pedagogia histórico-crítica, necessário se faz, em primeiro lugar, dizer em que consiste a historicidade do humano.

Conforme vimos no 1° capítulo, Marx & Engels entendem que qualquer concepção histórica deve partir do fato fundamental, segundo o qual os homens ao produzirem seus meios de vida, produzem, historicamente, a si próprios. O que não especificamos antes é como ocorre esse processo. Marx & Engels (1977, p.39-43) apresentam quatro aspectos que intervêm no desenvolvimento histórico do homem[5]: a) em primeiro lugar está o fato de que os homens devem produzir a cada dia os meios que lhes garantam a própria sobrevivência; b) uma vez satisfeita essa necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação conduzem a novas necessidades; c) por conta do acréscimo da população, pela procriação, as crescentes necessidades engendram novas relações sociais, de modo que as relações na família, antes única forma de relação social,

[5] Entenda-se aqui que a palavra "homem" se refere ao gênero e não à espécie. Sobre o conceito histórico-social de gênero humano e espécie humana, leia-se DUARTE, N. *A Individualidade Para-Si:* contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993, p.99-146.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

passam a ser secundárias; d) a produção da própria vida, pelo trabalho, como da alheia, pela procriação, adquire uma dupla significação: como relação natural e como relação social, "no sentido de que se entende por isso a cooperação de vários indivíduos quaisquer que sejam as condições, o modo e a finalidade" (idem, p.42). Daí em diante esses autores continuam:

> Donde se segue que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão constantemente ligados a um determinado modo de cooperação e a uma fase social determinada, e que tal modo de cooperação é, ele próprio, uma "força produtiva"; segue-se igualmente que a soma das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, por conseguinte, a "história da humanidade" deve ser sempre estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas... Desde o início mostra-se, portanto, uma conexão materialista dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, conexão esta que é tão antiga quanto os próprios homens – e que toma, incessantemente, novas formas e apresenta, portanto, uma "história".... Somente agora, depois de ter examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, verificamos que o homem tem também "consciência". Mas, ainda assim, não se trata de consciência "pura". Desde o início pesa sobre "o espírito" a maldição de estar "contaminado" pela matéria, que se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem *é* a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens... (Marx & Engels, 1977, p.42-3).

Ou seja, o homem é um ser que se caracteriza pela construção de sua humanidade a partir da apropriação das formas de relação engendradas historicamente, das quais a linguagem faz parte indissociavelmente.

Ora, depreende-se da leitura da passagem acima que a historicidade do homem não significa a história do homem enquanto uma sucessão de fatos, mas sim enquanto o processo pelo qual o homem, pelo trabalho para produzir e continuar produzindo sua subsistência, humanizou-se. Noutras palavras, a historicidade está diretamente ligada ao processo pelo qual o homem transforma sua natureza animal em natureza humana. Para Saviani (1997a, p.109)

unesp

esse ato de produzir-se é um ato de educação; portanto, a educação tem suas origens nesse processo de humanização.

E por isso, diz esse autor, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica são os da concepção dialética de história, que possibilitam, por sua vez, compreender que a educação escolar é o resultado de um processo de transformação histórica.

Pois bem, essa concepção então está ligada diretamente "com o processo de apropriação do conhecimento, enquanto um processo/produto cultural que possibilita ao homem conhecer sua realidade e nela atuar enquanto sujeito histórico-social, e não como sujeito abstrato" (Oliveira, 1994, p.124-5).

Em que pese o fato de existirem várias passagens no CBEP que são referências inspiradas no processo que acabamos de descrever sumariamente, vamos apresentar apenas duas. A primeira está na parte que se dedica aos encaminhamentos metodológicos para a "Pré-Escola" ; a segunda encontra-se em "Geografia":

> Para uma análise histórica da sociedade e, conseqüentemente da educação, tomamos como ponto de partida as relações sociais de produção que se expressam, na sociedade contemporânea, no modo de produção capitalista.
> Isto não significa tomar a sociedade capitalista como ponto de partida natural, mas como uma produção histórica dos homens e, neste sentido, passível de transformação.
> É igualmente fundamental afirmar que, na análise da sociedade, mais do que descrever os elementos que a compõem e a forma como se articulam no presente (pelo menos aparentemente), é necessário revelar qual a origem histórica desta produção e, neste sentido, quais as possibilidades historicamente possíveis de seu desenvolvimento (Paraná, 1992, p.24).

> O espaço geográfico é histórico e socialmente produzido. Seu entendimento exige por sua vez, a compreensão das relações que os Homens estabelecem entre si e com a Natureza. Isso nos remete ao tratamento com dois conceitos muito importantes: o de processo de trabalho e o de relações sociais de produção.
> O Homem intervém na Natureza para satisfazer suas necessidades, que foram sendo criadas historicamente. Essa intervenção não é realizada individualmente, mas coletivamente, daí seu caráter social. E mais, estamos tratando de uma intervenção que se dá através do trabalho social. É o trabalho social, portanto, o elo de ligação entre sociedade e

> natureza, é o "cimento" que falta na Geografia Tradicional para unir os estudos da chamada Geografia Física com os da Geografia Humana (Paraná, 1992, p.100).

A proposta desta parte do nosso trabalho, como já informamos, é verificar se o CBEP apóia-se nos princípios da pedagogia histórico-crítica. Até o momento, portanto, temos já bons indícios de que é procedente a informação contida na introdução do documento paranaense. Falta, agora, verificarmos se a concepção de aprendizagem do CBEP é compatível com a da pedagogia histórico-crítica.

2.2. A concepção de aprendizagem da pedagogia histórico-crítica e a do Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná

Uma vez que tenhamos apresentado algumas pistas que sinalizam na direção de considerarmos que o CBEP apóia-se nos princípios da pedagogia histórico-crítica, cumpre agora argumentarmos em favor do que consideramos um fato: a concepção de aprendizagem subjacente à pedagogia histórico-crítica é a concepção histórico-cultural. Para tanto, o primeiro problema que emerge refere-se às possíveis e necessárias relações entre psicologia e pedagogia. Depois, num segundo momento, tentaremos localizar no texto do CBEP se há coerência entre o que se informa na introdução desse documento e a concepção de aprendizagem que lhe é subjacente.

Saviani (1994, p.243-4), comentando sobre os desafios teóricos que se colocam para a pedagogia histórico-crítica, diz que dentre esses desafios está o grau de articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria. Ou seja, aí está explícita a idéia de que a pedagogia histórico-crítica não pode prescindir dos conhecimentos produzidos pela psicologia.

No entanto, algumas ressalvas têm sido feitas acerca do emprego da psicologia no âmbito educacional e as consideramos válidas e necessárias.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Libâneo (1984, p.154-80), faz uma severa crítica à tendência psicologicista na educação. Para esse autor, ainda que a psicologia tenha muito a contribuir com a pedagogia, a ligação entre essas duas ciências tem se caracterizado mais como problemática do que como de cooperação.

Saviani (1997a) aponta que o maior problema do uso da psicologia por parte dos professores está em que essa ciência tende a tratar de um sujeito abstrato e universal, muito diferente, portanto, do sujeito realmente encontrado na sala de aula, ou seja, aquele que é multideterminado. Para Saviani, uma das limitações da contribuição da psicologia à educação está no fato de que não há correspondência entre o indivíduo estudado pela psicologia e o indivíduo real, concreto, que participa do cotidiano escolar:

> Ora, o professor na sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto ele é uma síntese de inúmeras relações sociais. Ele não se enquadra no modelo descrito pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir (...) (Saviani, 1997a, p.96).

Todavia, é possível e mesmo necessário um diálogo entre pedagogia e psicologia, especificamente sobre o que esta segunda tem a dizer sobre aprendizagem. Duarte (1996), buscando com seu trabalho contribuições à reflexão pedagógica, lança algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da escola de Vigotski. Gonçalves (1998) desenvolve uma argumentação no sentido de verificar as possibilidades de "diálogo entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural".

A nosso ver o primeiro, e mais básico, argumento em favor da idéia de que se há alguma concepção de aprendizagem subjacente à pedagogia histórico-crítica essa seria a da histórico-cultural, está justamente na fundamentação marxista de ambas. Disso decorre que há muitos pontos de contato entre elas, como, acreditamos, os que já estão demarcados pela apresentação da

unesp

concepção histórico-cultural de aprendizagem no 1º capítulo e dos princípios da pedagogia histórico-crítica, apresentados acima. Uma argumentação demonstrando os aspectos marxistas de ambas as teorias foi desenvolvida por Gonçalves (1998).

Não acreditamos ser necessário argumentar extensamente para convencer o leitor de que, se existe uma possibilidade de convergência entre pedagogia histórico-crítica e psicologia, isso somente será possível se a escola psicológica de escolha for a de Vigotski e colaboradores. Aliás, em obra organizada por Silva Júnior (1994), são inúmeras as passagens que atestam essa afirmação e repeti-las aqui seria exercício desnecessário. Porém, vamos aproveitar apenas uma pequena passagem do próprio Saviani durante os debates relatados na obra, porque julgamos estar aí um argumento muito forte:

> Diante da questão relativa ao construtivismo, eu respondi que, dada a base biológica da construção de Piaget, em relação à Pedagogia histórico-crítica não havia uma convergência de pressupostos, diferentemente dos casos de Vigotsky e Leontiev, em que a convergência desses pressupostos era inclusive explícita (...) (Saviani, 1994, p.270-1).

Os argumentos apresentados acima são poucos – e estamos certos disso. No entanto, são suficientes para aceitarmos, pelo menos por hipótese, que, se há alguma concepção de aprendizagem subjacente à pedagogia histórico-crítica, essa deverá ser a histórico-cultural. Passaremos então a verificar qual é a concepção de aprendizagem subjacente ao CBEP.

Wachowicz (1994, p.162) informa que a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, elaborada por consultores contratados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, e aí implantada, tem características da pedagogia histórico-crítica. Essa autora escreve: "A proposta é considerada uma das melhores contribuições da Pedagogia histórico-crítica em todo o Brasil" (idem). Justifica-se iniciar esta seção apresentando esses dados porque foi justamente a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização na rede pública

unesp

municipal de Curitiba, em 1986, o ponto de partida do trabalho de elaboração do CBEP (Paraná, 1992, p.13).

Como vimos acima, na Introdução do CBEP informa-se textualmente que são os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam a proposta curricular. Eis alguns parágrafos das páginas 13 e 14 da Introdução, de acordo com a paginação da edição que dispomos:

> O Ciclo Básico de Alfabetização permite o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou.
> O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1° Grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando de desenvolvimento das formas sociais de produção (Paraná, 1992, p.13).

Na continuidade, as autoras dizem que a nova proposta de encaminhamento teórico-metodológico para a aquisição da linguagem escrita tornou necessária a reorganização dos demais conteúdos das áreas de conhecimento. Foram realizados vários encontros "com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais" (idem, p.13) de Educação, com o objetivo de discutir a reestruturação curricular. Os resultados desses encontros foram sistematizados em fins de 1989 e discutidos pelos professores da rede estadual em fevereiro de 1990. Após as sugestões emergidas dessas discussões, a SEED redigiu a "proposta oficial, de Pré- a 8ª, para o Estado do Paraná" (Paraná, 1992, p.13-14).

A parte que trata dos pressupostos teóricos para a "Alfabetização" começa dizendo "que o processo pedagógico consiste, basicamente, na transmissão do conhecimento acumulado pelos homens ao longo de sua história" (Paraná, 1992, p.35). Aí já há visível convergência com a

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

pedagogia histórico-crítica pois, para esta, o que garante a especificidade da escola é justamente a transmissão do conhecimento.

O texto, na continuidade, explicita que a "aventura humana" teve como ponto de partida o trabalho e que, por seu intermédio, os homens criaram os instrumentos de que necessitavam para o domínio da natureza. E foi a necessidade de dominar a natureza para produzir seus meios de subsistência, a motivação do processo que culminou na humanização:

> Ao agir sobre a natureza, o homem produz a existência humana, num processo de mútua transformação: não só imprime, naquela, as marcas de sua ação, humanizando-a, como também se produz a si mesmo, humanizando-se, ou seja realizando uma forma humana de vida, produzindo tecnologia (artefatos, instrumentos), idéias (crenças, conhecimentos, valores) e mecanismos para a elaboração de idéias (planejamento, raciocínio, abstração), diferenciando-se, cada vez mais, das outras espécies animais (Paraná, 1992, p.35).

Segundo o texto que vimos analisando, a complexificação das relações sociais cria novas necessidades, estas também cada vez mais complexas. A resposta a essas necessidades impõe-se como um desafio aos homens, que o enfrentam, por seu lado, com o auxílio mútuo, sendo que "o enfrentamento desse magistral desafio se efetiva na produção da linguagem" (idem, p.35).

As fontes que inspiraram essas duas passagens apresentadas parecem óbvias: as idéias de Marx & Engels expressas em A Ideologia Alemã (1977).

Pela linguagem o homem pode, além de organizar as atividades práticas do grupo, trocar experiências pelo processo de transmissão de informações porque, pela palavra, tais experiências podem ser codificadas. É a linguagem, então, que permite às gerações seguintes o acesso ao conhecimento socialmente acumulado, garantindo-se desse modo que a cada nova geração não se precise retornar ao ponto de partida.

O texto prossegue analisando o papel da linguagem no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e parte de uma passagem de Leontiev, retirada de O Desenvolvimento do Psiquismo (s.d.). Trata-se de um

unesp

momento em que Leontiev discute em seu texto as formas pelas quais as significações verbais tornam-se fato de consciência, isto é, como pensamento. Por isso, apropriar-se da linguagem escrita é mais do que aprender um instrumento de comunicação, é, sobretudo, garantir, qualitativamente melhor, o próprio desenvolvimento do pensamento, no sentido de possibilitar abstrações mais elaboradas. É nessa parte do CBEP que se expressa a concepção de alfabetização do currículo paranaense, indicando tratar-se, em suma, do processo de apropriação da língua escrita – que fora indicada já na Introdução do documento e citada mais acima.

Como vimos no 1º capítulo, de acordo com Leontiev (s.d., p.290-1), o que garante a continuidade do progresso histórico é a transmissão das experiências historicamente construídas pelas gerações precedentes às gerações mais novas, constituindo-se esse processo de transmissão como um processo de educação. Ora, se concordarmos com isso, então há de se ver que a garantia da apropriação das experiências sócio-históricas, das quais a linguagem escrita faz parte, é uma das exigências da educação. E como a escola é um dos locais – também social e historicamente constituídos – possíveis para se materializar a educação, então cabe-lhe a tarefa de transmissão da linguagem escrita pelo processo de alfabetização. De certo modo o raciocínio que este autor elaborou neste parágrafo foi inspirado no texto do CBEP, na parte que trata da alfabetização. E no texto do CBEP, por seu lado, encontram-se passagens de Leontiev e Vigotski: O Desenvolvimento do Psiquismo e a Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem, respectivamente.

Como o conhecimento acumulado historicamente também se transmite através dos processos pedagógicos, sendo que a alfabetização é um de seus possíveis mecanismos, resta então indicar por quais mecanismos essa transmissão se viabiliza. A seção que trata dos encaminhamentos metodológicos e conteúdos, na parte que trata da alfabetização, começa dizendo, baseada em Vigotski, que, antes de se considerar o como fazer, precisa-se ter em conta que o processo de aquisição da escrita começa muito antes da entrada na escola. Daí em diante começa a discutir encaminhamentos metodológicos usando como

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

referência básica o seguinte texto de Vigotski (1989a, p.119-34)[6]: "A pré-história da linguagem escrita", inserida na coletânea que entre nós recebeu o título de A Formação Social da Mente.

Diante do que foi exposto até aqui acerca da "Introdução" do CBEP e da parte relativa à "Alfabetização", temos bons motivos para aceitar que nessas partes referidas a concepção de alfabetização é compatível com a concepção de aprendizagem da psicologia histórico cultural que apresentamos no 1° capítulo desta dissertação. Eis aí, portanto, uma primeira importante pista para se descobrir a concepção de aprendizagem subjacente ao CBEP.

No primeiro texto da "Fundamentação Geral" – Ensino de 1° Grau: elementar e fundamental – seus autores são bastante explícitos quanto à filiação teórica.

Começam discutindo o fato de a escola ter sido usada no país como suporte físico para programas assistenciais do governo, e concluiem que o desvirtuamento da escola faz parte de um processo maior que está calcado nas relações sociais de produção sob a ótica capitalista periférica e de suas políticas economicistas de atendimento às necessidades sociais. Desse ponto em diante passam a valer-se de Saviani para fundamentar suas idéias.

Os educadores progressistas, segundo a ótica de Santos & Nunes (1992, p.15), entendem que a defesa da escola pública de qualidade, luta que deve ser travada diuturnamente, não se faz sem a devida compreensão dos determinantes sociais da educação. E daí continuam:

> Ao apreender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural, passa a ser central e direcionador da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa.
> A discussão em torno do resgate da essencialidade da escola conta hoje com a contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da pedagogia histórico-crítica, sendo que a contribuição do professor Dermeval Saviani tem sido determinante nesta compreensão da tarefa escolar (Santos & Nunes, 1992, p.16).

[6] Na edição que vimos usando neste trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Daí em diante esses autores discorrem sobre mais alguns pressupostos para a pedagogia histórico-crítica, concentrando-se sobretudo nos processos de transmissão-assimilação do saber sistematizado e da avaliação da aprendizagem.

Enfim, o que marca essa seção do CBEP é a utilização de textos de Dermeval Saviani, com destaque para "Escola e Democracia". Compare-se, a título de exemplo, as duas passagens a seguir. A primeira faz parte do CBEP; a segunda é de "Escola e Democracia":

> A partir dos pressupostos, anteriormente apontados, para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas. A compreensão do professor, por suposto, deve ser mais articulada que a do aluno... No entanto, esta compreensão do professor não está acabada e pronta, pois ele continua a ser desafiado por conhecimentos e experiências novas, inclusive aquelas ligadas ao ensino... (Santos & Nunes, 1992, p.17).

> (...) O ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão dos alunos é de caráter sincrético... (Saviani, 1997b, p.79-80).

O segundo texto da "Fundamentação Geral" – Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola –traz alguns elementos que justificariam pelo menos sua aproximação à concepção histórico-cultural de aprendizagem, embora utilize terminologia construtivista em alguns momentos, conforme demonstraremos na terceira parte

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

deste capítulo. Não se encontram, ao final desse texto, as referências bibliográficas utilizadas por sua autora, ao passo em que nos demais textos, exceto no introdutório, há essa informação. Não ficamos sabendo se se trata de um problema de edição ou se a autora não forneceu tais informações. As referências bibliográficas poderiam ser uma importante pista para indicar a filiação teórica do texto, porém, em função de sua ausência, e a partir do conteúdo mesmo do texto, estamos com a hipótese de que se trata de um texto mais próximo da concepção histórico-cultural.

No 8º parágrafo sua autora afirma que a cultura é constitutiva do processo de aprendizagem e desenvolvimento, vez que determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas são definidas pela prática cultural. Aqui há aproximação com a concepção histórico-cultural, porque para esta, a cultura é constitutiva dos processo de desenvolvimento e aprendizagem. Dois parágrafos adiante, escreve Lima (1992, p.19) que os seres humanos "não apresentam um desenvolvimento psicológico independente do desenvolvimento cognitivo", e que o próprio processo de desenvolvimento é modificado pela aprendizagem. E prossegue a autora:

> Este fato estabelece uma articulação dialética entre forma e conteúdo, suprimindo a noção dicotômica que sugeria a existência de um indivíduo que aprende sem ser modificado pelo conteúdo cognitivo que ele aprende, o que equivaleria a dizer que a aprendizagem formal é desvinculada do resto de sua experiência de vida (Lima, 1992, p.20).

> Quando a criança entra na instituição educativa, sua experiência nela, o que lhe é ensinado torna-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a continuamente (e por isso sendo ele próprio, conteúdo, modificado). Isto significa que todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem se insere em um contexto mais amplo da constituição do indivíduo, porque a aprendizagem na escola não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade (Lima, 1992, p.21).

Nessas duas passagens há algo de essencial à concepção histórico-cultural de aprendizagem e à pedagogia histórico-crítica: a idéia segundo

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

a qual a aprendizagem interfere no desenvolvimento. Ou, dito por outras palavras: a idéia de que o determinado reage ao determinante, influenciando-o numa ação de reciprocidade.

Para Lima, o ser humano é uma espécie social que "se caracteriza pela construção de sua individualidade através da relação com o outro. O sujeito se constitui, assim, em virtude de múltiplos processos de interação com o meio sócio-cultural, pela presença de outros indivíduos e/ou objetivos culturalmente inseridos e definidos" (Lima, 1992, p.19).

O humano constitui-se no seu contexto sócio-cultural, sendo que dentre "os múltiplos processos de interação", está o de apropriação. Leontiev (s.d., p.180) ressalta a importância desse processo na constituição do humano. Também, a esse respeito, Duarte (1996, p.93) se manifesta: "O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente".

No segundo tópico do texto de Lima (1992, p.20), que tem como subtítulo: "O processo de constituição do indivíduo: o recorte da infância", a autora volta-se à concepção histórico-cultural, mais precisamente com Vigotski (1989a, p.59-65), quando este autor discute a internalização das funções psicológicas superiores. Vejamos:

> A primeira forma de relação com o meio é através do movimento: são os primeiros gestos do bebê que provocarão respostas nas pessoas, surgindo, assim, as primeiras interações da crianças com o outro. A partir de sua ação e da interação com o outro, a criança constitui o que chamamos de função simbólica, ou seja, a possibilidade de representar mentalmente por símbolos o que ela experiencia sensivelmente no real. Surge assim, a linguagem oral, que substituirá gradualmente a ação expressa através do movimento. A fala organiza o comportamento ao mesmo tempo que produz novas relações com o meio (Lima, 1992, p.20).

Luria (1979c, p.22-35) indica que existem duas formas de atenção: uma involuntária, que se subordina aos mecanismos neurofisiológicos dos reflexos; outra, arbitrária, que é própria somente dos homens, e que se desenvolve com a concorrência da linguagem. Portanto, a fonte que orienta esse



segundo tipo de atenção é social por natureza. Explica esse autor que são as instruções verbais do adulto que organizam a atenção da criança nas etapas iniciais do desenvolvimento, sendo, no entanto, que essa influência da linguagem na organização da atenção só se efetiva se a criança se envolver ativamente na ação, distinguindo ela mesma "as ordens necessárias, reforçando-as em sua ação prática" (idem, p.32).

No CBEP, na parte que vimos considerando, há uma passagem acerca da questão da atenção da criança na escola. Note-se a semelhança com Luria:

> À medida que a criança cresce, desenvolve a atenção voluntária que possibilita a ação prolongada segundo normas que são colocadas exteriormente. A atenção voluntária, ou seja, a possibilidade de organizar sua ação, seus comportamentos em função de ordens e regras ditadas por outras pessoas, como o adulto por exemplo, é que possibilita à criança executar as tarefas que lhe são solicitadas em sala de aula (Lima, 1992, p.22).

Existem mais dois outros tópicos no texto de Lima, mas como a linha de raciocínio é tal qual a que foi apresentada acima, acreditamos que o que mostramos já atende a nossa necessidade.

Existe uma terceira parte no CBEP, denominada de "Propostas", que trata especificamente de cada área: Pré-Escola, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do Brasil. Essa parte, por sua vez, subdivide-se em: 1) Pressupostos Teóricos; 2) Encaminhamento Metodológico; 3) Conteúdo; e 4) Avaliação. Não discutiremos cada uma das áreas, porque o texto se tornaria repetitivo.

Na parte que trata da "Pré-Escola" (Paraná, 1992, p.24-34), já em seus parágrafos iniciais, utilizam-se idéias de Marx para fundamentar a análise da educação, particularmente a pré-escolar, enquanto necessidade da sociedade. Não há citações, mas as fontes de inspiração parecem óbvias:

unesp

> Para uma análise histórica da sociedade e, conseqüentemente da educação, tomamos como ponto de partida as relações sociais de produção que se expressam, na sociedade contemporânea, no modo de produção capitalista.
> Isto não significa tomar a sociedade capitalista como ponto de partida natural, mas como uma produção histórica dos homens e, neste sentido, passível de transformação (Paraná, 1992, p.24).

Como não pretendemos nos alongar muito nesta parte do trabalho, vamos dar um salto às páginas 29 a 31 do CBEP. O texto aí aponta o que considera alguns equívocos no modo como os pressupostos teóricos do processo de aprendizagem e no modo como a metodologia na pré-escola têm sido baseada. Tais equívocos decorrem do fato de que "as teorias psicológicas que até o momento, têm orientado a discussão sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, encontram-se numa *perspectiva naturalista"* (Paraná, 1992, p.30)[7]. Destacamos, a título de exemplo, que o texto paranaense, pelo menos na parte da pré-escola, considera um equívoco

> que o desenvolvimento se dá numa interação da criança (sujeito do conhecimento) com o objeto (objeto do conhecimento), possibilitado pela maturação biológica das estruturas mentais. Tal fundamento está na base do conceito de maturação. Neste sentido, o professor deve respeitar o ritmo próprio de cada criança. Mais do que em qualquer nível de escolarização, na pré-escola o professor não ensina, a criança é que aprende, constrói seu conhecimento (idem).

Ora, se o que está no fragmento apresentado – construtivista, por sinal – é considerado um equívoco, então é porque os autores que redigiram essa parte do CBEP têm outra perspectiva. Sua perspectiva considera, por exemplo, que "(...) Na escola, o responsável pela mediação entre aluno e conhecimento é o PROFESSOR. Este tem o papel fundamental de ENSINAR" (idem, p.31). Convém então recordarmos a importância atribuída ao professor nos textos de Saviani (1997a e 1997b) no processo de transmissão-assimilação do conhecimento.

---

[7] Estes e todos os demais grifos feitos nas citações utilizadas neste capítulo são dos originais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Permitamo-nos mais um salto. Desta vez às páginas 50 a 62 do CBEP para apresentar algumas passagens dos pressupostos teórico-metodológicos de "Língua Portuguesa". Note-se que seus redatores destacam várias perspectivas diferentes:

> (...) todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula são o resultado de uma opção metodológica, esta, por sua vez, estará sempre articulada a uma determinada visão que temos da linguagem.
>
> Assim, se trabalharmos com exercícios do tipo *classifique o sujeito das orações abaixo* é porque acreditamos que via teoria gramatical desenvolvemos um bom domínio da língua.
> Por outro lado, se propomos questões do gênero *siga o modelo*, é porque pensamos que o trato mecânico com as estruturas da língua nos dará condições de desenvolvermos uma boa expressão oral e escrita... (Paraná, 1992, p.52).

Em contrapartida, na perspectiva do CBEP

> (...) para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada (Paraná, 1992, p53).

Portanto pode-se observar aí pelo menos um forte indício de oposição entre a perspectiva tecnicista do "siga o modelo" e os postulados de Leontiev expostos em O Desenvolvimento do Psiquismo, acerca da importância da linguagem no processo de apropriação da experiência sócio-histórica.

Em Matemática lê-se:

> O professor, ao ensinar Matemática, precisa levar em conta que a escola onde leciona não é um mundo em si, isolado, mas faz parte de uma organização mais ampla, a sociedade. Dessa forma, ensinar Matemática para alunos determinados, numa sala de aula determinada, pertencente a um certo contexto... É necessário que o professor de Matemática focalize sua atenção nos inter-relacionamentos de sua prática diária e concreta com o contexto histórico-social mais amplo... (Paraná, 1992, p.65-66).

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Com relação às disciplinas de História, Ciências, Geografia, Educação Artística e Educação Física o mesmo se sucede, de modo que este texto se tornaria repetitivo caso nos demorássemos na análise dos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino dessas disciplinas, de acordo com o CBEP. De qualquer maneira, convém ressaltar que há um elo que une os pressupostos teórico-metodológicos de todas elas no CBEP: trata-se da utilização de referenciais da pedagogia histórico-crítica, sobretudo para realçar o caráter social e histórico da produção do próprio homem e, por conseguinte, da produção e transmissão-assimilação do conhecimento. São comuns referências a Marx, Saviani, Vigotski e outros autores da mesma vertente na maior parte desses textos.

Existem, entretanto, alguns pontos no texto do CBEP que poderiam ser fonte de algumas confusões, particularmente no que diz respeito às diferenças entre a concepção construtivista e a histórico-cultural de aprendizagem. É disso que falaremos a seguir.

2.3. Indagações suscitadas pelo texto do CBEP

Discutindo a questão da relação "educador-educando", último tópico de seu texto, Lima (1992), autora de quem utilizamos acima algumas passagens mais afetas à pedagogia histórico-crítica, escreve:

> Para o exercício desta ação pedagógica, é importante que o educador domine não somente o conhecimento a ser ensinado, mas compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção do conhecimento que a criança apresenta a cada período deste processo (Lima, 1992, p.23).

O problema desse parágrafo é que sinaliza uma aproximação com o construtivismo. Veja-se que o método deve ser adequado às fases – seria aí uma referência à maturação? – do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para a pedagogia histórico-crítica "a questão central da pedagogia é o problema

unesp

das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos" (Saviani, 1997a, p.88). Certamente a viabilidade de domínio dos conteúdos pressupõe, dentre outras coisas, um certo potencial biológico. Mas isso não nos autoriza a forçar a análise e aproximar a passagem acima da pedagogia histórico-crítica. Nossa razão? a expressão "construção do conhecimento", que reconhecidamente é piagetiana.

Diante disso duas hipóteses, pelo menos, podem ser levantadas: a) se é fato que a pedagogia histórico-crítica fundamenta teoricamente o CBEP, então há um equívoco aí, posto que essa escola é incompatível com o construtivismo, como se demonstrou no 1º capítulo desta dissertação; b) é possível que estejamos diante de uma autora que considera Piaget e os autores histórico-críticos como partícipes de uma mesma vertente. Sendo um ou outro o caso, residiria aí uma possível fonte de dúvida ou confusão para os leitores do CBEP que não estão familiarizados com as concepções construtivista e histórico-cultural de aprendizagem, sobretudo em relação às suas diferenças. De qualquer modo, nenhuma das hipóteses pode ser comprovada ou refutada com base somente nessas poucas informações.

Mas isso poderia se tratar de um caso isolado; não é, todavia. Na parte de Língua Portuguesa, onde os "Pressupostos Teóricos" são compatíveis com a pedagogia histórico-crítica, quando se trata da questão da "Avaliação" da aprendizagem, aparece um problema nos primeiros parágrafos:

> No momento em que se concebe a linguagem como uma construção histórica, produto da interação entre os homens, é preciso que se altere não só os critérios, mas também os instrumentos de avaliação dessa linguagem.
>
> Numa perspectiva interacionista de língua, devemos mudar o enfoque sobre o sujeito lingüístico. Se a "medida estatística" para avaliar seu conhecimento de língua não tem mais razão de ser, precisamos então, avaliar o domínio dessa atividade intelectual complexa de modo mais amplo (Paraná, 1992, p.58).

unesp

Daí em diante, e até o final desse texto, não se fala mais em interacionismo, construção do conhecimento, ou qualquer outra expressão mais construtivista.

Nas passagens acima, observa-se que no primeiro parágrafo há uma inclinação em direção à concepção histórico-cultural. Do segundo, depreende-se, porém, que a língua é aí entendida numa "perspectiva interacionista". Pode até ser que a redação deste parágrafo seja desse modo como decorrência lógica daquele. Mas isso não elimina o problema.

Como já dissemos, dentre os processos presentes no contexto sócio-histórico, estão os de interação. Levantamos a questão, então, porque a expressão utilizada no segundo parágrafo é tipicamente construtivista. Será isso decorrência do entendimento dos redatores dessa parte do CBEP, acerca de que não há diferenças substanciais entre a concepção construtivista e a histórico-cultural? Novamente estamos diante de uma questão que não podemos resolver.

De qualquer modo, levantamos essa questão a partir do texto do CBEP porque temos tido contato com cursos de formação de professores, em nível médio e superior, nos quais é possível perceber que, na bibliografia recomendada constam muitas obras que não diferem Piaget e Vigotski, antes classificam-nos como construtivistas ou interacionistas, ou qualquer outra variante de termos análogos a esses. Davis & Oliveira (1992), Oliveira (1993), Becker (1996) e Goulart (1998) constituem-se em bons exemplos disso (e agora também os PCN, que seguem na mesma direção). Ora, se tais textos são utilizados na formação de professores, e se não há uma análise mais criteriosa do seu conteúdo, podemos pensar que os egressos desses cursos tenderão a considerar que o construtivismo comporta a psicologia histórico-cultural. Parte dos leitores do CBEP, acreditamos, tiveram contato com tais obras. No 3º capítulo nos deteremos um pouco mais nesse aspecto.

A questão da "construção do conhecimento" também aparece em Matemática e História – particularmente na parte que trata da avaliação da aprendizagem – embora a maior partes desses textos façam referências à pedagogia histórico crítica. Não trataremos mais desse ponto porque este texto se tornaria monótono.

unesp

Em História, ainda, outro problema emerge:

> Na elaboração dessa proposta de reformulação dos conteúdos de História de 1° grau, considerou-se o seguinte pressuposto: um simples reordenamento, um arranjo novo dos conteúdos antigos, segundo fórmulas cansadas, não teria sentido, pois o que está em jogo é uma postura em relação à disciplina História, uma necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de História (Paraná, 1992, p.81).

Chama a atenção o fato de os redatores dessa parte do CBEP referirem-na como proposta de reformulação dos conteúdos de História. O problema aí está em que o CBEP não se trata apenas de uma reformulação dos conteúdos do (então) ensino de 1° Grau. Trata-se, com efeito, de uma nova proposta de encaminhamento teórico-metodológico. Do modo como está redigido, o parágrafo permite pensar que a questão central da proposta está nos conteúdos. Saviani (1997, p.89), porém, afirma não serem os conteúdos o aspecto que representa a questão central da pedagogia, posto que estes se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola.

Na parte que enfoca a "Língua Estrangeira Moderna" não são discutidos os princípios da pedagogia histórico-cultural, como em todas as demais disciplinas. Dos questionamentos que o texto faz sobre os problemas do ensino de línguas, depreende-se que as causas estão nos métodos utilizados. E também não há referências aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Consideramos que esse fato se mostra como mais uma incoerência no interior do CBEP.

Porém, em que pesem todas essas incoerências no interior do texto do CBEP, não podemos dizer que se trata de um texto totalmente eclético.

x x x x x

Como vimos neste capítulo, o CBEP parece estar mesmo fundamentado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Os problemas que existem no texto têm sua importância na medida em que podem causar alguma dúvida no leitor do CBEP que não estiver muito familiarizado com as marcantes

unesp

diferenças entre a psicologia genética e a psicologia histórico-cultural. Esses problemas também sinalizam para a hipótese de que parte dos redatores do documento paranaense tendem a considerar que não há problema em se juntar essas duas abordagens psicológicas. Não temos condição nem de negar, nem de confirmar tal hipótese, nem mesmo é esse nosso objetivo. Porém, o fato de o CBEP estar circulando há quase uma década, sem que fosse efetuada uma única revisão em seu texto, é um forte indício do modo como esse documento tem sido considerado pelas autoridades educacionais do Estado do Paraná ao longo dos anos. Esse modo de considerá-lo reflete-se no modo como os professores – que, em última instância, são os responsáveis pela utilização do currículo – o concebem.

Não abordamos, por suposto, todos os problemas do CBEP, assim como também não abordamos todos os pontos em que o mesmo se aproxima da pedagogia histórico-crítica. Entendemos, todavia, ter apresentado alguns momentos em que a ligação do CBEP com a pedagogia histórico-crítica parece inequívoca, a despeito de existirem algumas incoerências importantes. Estamos cientes, contudo, que muitos aspectos dessa pedagogia não foram sequer mencionados. Nos capítulos 4º e 5º, quando da análise das falas de nossas entrevistadas, em alguns pontos forçosamente nos reportaremos à pedagogia histórico-crítica – e cotejando com o CBEP – porque a concepção de aprendizagem que lhe é subjacente é a da psicologia histórico-cultural.

Posto que muitas de nossas entrevistadas disseram-se, ou aproximam-se, em seus discursos, da concepção construtivista, e considerando que suas falas demonstram tratar-se de um construtivismo "eclético", no sentido em que Duarte (1999) utiliza a expressão, no 3º capítulo faremos uma breve discussão a respeito de como o construtivismo tem sido difundido no Brasil.

unesp

3º CAPÍTULO

O Construtivismo Eclético dos PCN no Contexto do Neoliberalismo Brasileiro

Goulart (1998) afirma que a idéia de que o conhecimento é construído pelo aprendiz impregna a educação brasileira desde que o ideário escolanovista europeu chegou ao Brasil, nas primeiras décadas dos 1900. Para Goulart, a Escola Nova não se constitui num corpo teórico coerente, mas num somatório de diferentes contribuições, às vezes até contraditórias entre si. Essa autora apresenta como os teóricos mais em voga então, os nomes de William James, John Dewey e Edouard Claparède. Mais tarde, por influência e convite deste último, Piaget desenvolveu em Genebra seus estudos de Psicologia Genética.

Como vimos antes, as ligações entre a teoria piagetiana e a Escola Nova são fortes, tendo o próprio Piaget (1998) manifestado seu entusiasmo frente aos métodos ativos.

Ainda para Goulart, na década de 1980, o construtivismo, que sobrevivera às críticas feitas à eficácia da Psicologia enquanto inserida na educação, recebeu as contribuições de teóricos soviéticos, sobretudo de Vigotski.

Maria Helena Souza Patto dizia que não se pode negar o mérito da Pedagogia Nova ter reconhecido a especificidade psicológica da criança, fato esse que se deu "em contraposição aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional" (Patto, 1996, p.59-60). Recentemente, ainda segundo essa autora, esse reconhecimento ressurgiu no país no contexto da adoção da teoria piagetiana, como referencial nas reflexões a respeito da natureza da aprendizagem escolar.

Por isso, considerando-se as duas autoras supracitadas, podemos pensar que o construtivismo retoma seu fôlego entre os educadores brasileiros pelo menos já a partir dos anos 80. E mais, a partir do texto de Goulart, podemos

unesp

até imaginar que a gênese do ecletismo construtivista está no movimento escolanovista e que a idéia de se juntar Piaget e Vigotski se deu no Brasil a partir da abertura política em meados dos anos 1970. Após esse período, segundo a autora, os educadores brasileiros puderam se voltar às contribuições dos psicólogos soviéticos.

Neste capítulo, muito brevemente, tentaremos focalizar dois pontos: a) localizar a onda construtivista no contexto das políticas neoliberais sobre educação; b) apresentar como o construtivismo vem sendo difundido no Brasil, incluindo-se aí os PCN.

3.1. Construtivismo e neoliberalismo

Coraggio (1996, p.75-123), analisando criticamente as propostas do Banco Mundial (BM) para a educação, já no início de seu texto diz que o que o Banco oferece são principalmente idéias e que tais idéias contribuem para dar forma às políticas estratégicas dos países para os quais empresta dinheiro. Em suma, as idéias que o Banco defende na área da educação implicam

> desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e (quando se justifique para o país) no nível secundário inferior, porque o Banco também *sabe* que isso contribuirá para satisfazer a demanda por "trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades" (idem, p.100)[1].

Embora, aparentemente, o BM não determine quais ações devem ser executadas pelos países tomadores de dinheiro na área educacional, na prática, o que acaba ocorrendo é exatamente o contrário. Em muitos casos, e aí colocamos o do Brasil, embora exista uma margem de liberdade nas negociações entre governos tomadores de dinheiro e o Banco, possivelmente, essas margens podem não estar sendo aproveitadas porque o interesse do "país está mais no ingresso de dólares novos para poder pagar serviço atrasado da dívida ou para

[1] Grifos no original.

unesp

obter o aval do Banco e do FMI e aceder ao mercado de capitais" (idem, p.102), do que propriamente em assumir uma postura de independência frente aos organismos financeiros internacionais.

A visão economicista do BM tenta enquadrar a educação na mesma lógica do mercado, sugerindo fortemente um alinhamento entre os objetivos educacionais dos governos locais e suas concepções de desenvolvimento econômico. O problema é que a assessoria do BM enxerga a escola como uma organização empresarial que teria como objetivos, entre outros, organizar e gerenciar insumos educacionais visando a produzir recursos humanos com um certo nível de aprendizado (idem, p.107). Ora, se a lógica do mercado opera sob a égide da relação custo-benefício, não se deve estranhar que a escolha sobre quais insumos devam ser privilegiados para investimento recaia, justamente, sobre aqueles cujo montante de recursos necessários seja menor, mas que tragam maiores lucros no mais curto prazo possível. Em virtude disso, os economistas do BM privilegiam investimentos

> em livros didáticos e não em salários ou em capacitação a longo prazo de professores, é melhor financiar a merenda escolar e não modificar as condições que fazem com que os alunos cheguem famintos à escola, é eficaz em termos de custo duplicar a relação entre o número de alunos por sala e professor etc. É evidente que algumas destas propostas são hoje muito bem aceitas do ponto de vista da eficiência máxima do gasto público que, por outro lado, se quer reduzir ao máximo como parte das políticas de ajuste (Coraggio, 1996, p.108).

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, tinha como seu eixo articulador as "Necessidades Básicas de Aprendizagem". Tais necessidades podem ser compreendidas como: "conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo" (in: Miranda, 1997, p.40). Essas necessidades básicas são, na verdade, parte das próprias propostas de políticas educacionais delineadas no início da década de 90 por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a CEPAL (Comissão

unesp

Econômica para a América Latina e Caribe). Tais propostas acabam fixando orientações que se converteram "em temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educacionais na América Latina" (p.40). Os documentos desses organismos acabaram propondo um "novo" paradigma de conhecimento, no qual leva-se mais em consideração seu caráter pragmático. O eixo das políticas educacionais propostas centra-se nesse "novo" paradigma de conhecimento que pode, sumariamente, ser colocado nos seguintes termos: os conhecimentos devem ser obtidos, e compreendidos, mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber utilizar) e interação (saber comunicar).

Nas implicações que esses saberes desencadeiam é que se desvela o caráter imediatista e pragmático dessas políticas. O saber fazer guarda semelhanças com o lema "aprender a aprender" da Escola Nova. Ou seja, valoriza-se a capacidade do indivíduo de construir seu próprio processo de aprendizagem. A autora em questão afirma que, adaptado às demandas sociais e econômicas atuais, o "aprender a aprender" implica que a necessidade do conhecimento fica atrelada à sua operacionalidade. Por isso, mais importante que saber "é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções" (Miranda, 1997, p.43). O saber usar implica que o processo de ensinar-aprender seja orientado pelas necessidades de emprego imediato do conhecimento; daí aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando. Finalmente, o saber comunicar sugere que o conhecimento encontra sua validade e significação no domínio das ferramentas de transmissão de informação. Decorre daí que o conhecimento acaba sendo confundido com informação "e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações" (idem). Em suma, a educação deve formar trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho (Duarte, 1999, p.19): flexíveis, fundamentalmente.

A ideologia da flexibilização, que segundo Silva Júnior (1996, p.75-6) é destaque no interior de um conjunto maior de ideologias de conveniência, que se convencionou chamar de neoliberalismo, tem como objetivo

unesp

preparar o terreno para a retirada de direitos e garantias, conseguidos graças às lutas históricas dos trabalhadores e de toda a humanidade. A flexibilização significa, no limite, o mesmo que desempregar.

Não é novidade que o Brasil participou da conferência de Jomtien. Essa informação, aliás, está contida nos PCN. Informa-se aí, também, que dessa conferência, assim como daquela de Nova Delhi, "resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos" (Brasil, 1997, p.14).

Ora, considerando-se que dentre as tais necessidades básicas de aprendizagem está o lema escolanovista do "aprender a aprender", e considerando-se que há consenso dentre os países participantes da conferência quanto a esse ponto, então seria possível imaginar que a onda do aprender a aprender é, senão mundial, pelo menos muito difundida. Segundo Miranda (1997) a defesa da centralidade da noção de conhecimento passa a fazer parte de projetos de lei, documentos e discursos oficiais na América Latina.

Mas que interesse teriam o BM, o FMI, o BIRD e outros organismos financeiros nos projetos nacionais sobre a educação? A resposta a essa questão buscamos em Encarnación Sobriño. Para essa autora, a educação escolar é capaz de veicular representações ideológicas e internalizá-las profundamente nas consciências, "principalmente como resultado de práticas pedagógicas concretas" (Sobriño, 1986, p.8). Essas representações se tornam poderosos instrumentos de dominação social, conseguindo, inclusive, anuência de setores dos quais se esperaria uma resistência crítica, como é o caso do professorado.

"As ideologias pedagógicas estão presentes nos discursos das autoridades governamentais, nas diretrizes dos ministérios da educação, na legislação escolar, nos programas escolares, nos métodos, nos textos, etc." (Sobriño, 1986, p.9), impregnando as práticas e discursos dos atores escolares: pais, professores, alunos, administradores, pesquisadores, etc.

unesp

Se assim é, então devemos admitir, sem reservas, que os PCN, documento que pretende orientar a ação pedagógica brasileira, baseiam-se numa certa ideologia que se materializa numa concepção de homem e de aprendizagem. O suporte teórico mais geral dos PCN é, como se sabe, o construtivismo, representado na matriz eclética dos psicólogos espanhóis que assessoraram o governo brasileiro. As autoridades federais da área da educação esperam, portanto, que os sistemas municipal, estadual e federal de ensino orientem-se segundo tais pressupostos.

A defesa da centralidade do conhecimento tem um forte apelo, na medida em que não se pode questionar o fato de que o conhecimento informação converte-se em instrumento para a ação nas diversas esferas da sociedade: ação política, ação pedagógica, etc.; e na medida em que propõe uma nova noção de conhecimento, ativa, interativa, pragmática, em oposição à noção anterior, tida como tradicional, contemplativa, imobilista (Miranda, 1997, p.45). Ora, pensando-se no contexto educacional, quem pretenderia o retorno às concepções tradicionais? É nesse ponto que vemos o construtivismo ganhando força sob os auspícios neoliberais.

Duarte (1999), discutindo as implicações para a educação brasileira, do relatório da "Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI", conhecido como Relatório Jacques Delors, aponta para o fato de que o discurso do governo brasileiro esconde contradições do neoliberalismo, na medida em que apresenta como empecilho para a superação dos problemas sociais, a mentalidade anacrônica difundida pela escola brasileira. Isto é, o problema acaba se tornando individual. Ora, o raciocínio parece simples: mudando-se a escola, muda-se a mentalidade do trabalhador: de anacrônica e imobilista, para policrônica e dinâmica, capaz de adaptar-se às constantes mudanças do sistema produtivo.

Sucede que o que está em questão não é se a escola deve ou não ser mais "dinâmica" e ajustar-se aos "novos tempos". O que se põe como questão é: onde fica o conhecimento que encontra sua utilidade, também, em

unesp

instrumentalizar as pessoas para a luta contra a exclusão? Essa resposta não pode ser buscada no pragmatismo do "aprender a aprender".

3.2. O construtivismo e a difusão do arbitrário cultural neoliberal

Num artigo em que faz uma crítica à onda construtivista que percorre a educação brasileira, Tomaz Tadeu da Silva (Silva, 1996, p.213-28)[2] diz que o construtivismo goza de amplo predomínio hoje porque faz uma dupla promessa aos educadores: em primeiro lugar, aparece como uma teoria educacional progressista, na medida em que considera o indivíduo como próprio construtor de seu conhecimento, valorizando, então a autonomia, causa muito cara aos educadores que se consideram progressistas; em segundo lugar, aponta uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento com forte prestígio científico.

No entanto, a transformação da realidade da sala de aula, local onde a educação escolar de fato acontece, implica a qualificação do corpo docente como condição básica. Porém, o poder estabelecido apenas acena com uma diretriz teórico-metodológica - o construtivismo -, como se essa corrente teórica pudesse ser a saída para a qualidade da educação nacional e para a formação do sujeito crítico. Justifica-se, cinicamente talvez, que a opção se deu porque, segundo seus defensores, o construtivismo, ao considerar o indivíduo como o agente principal de sua formação, forneceria as condições para que se generalizasse para todas as esferas da vida social o modo como se "aprende" os conteúdos escolares, isto é, pela própria ação do sujeito cognoscente sobre os objetos cognoscíveis.

Pois justamente na ênfase sobre o indivíduo vemos mais um problema do construtivismo, representado aí pela sua aproximação com o liberalismo. Uma das idéias básicas do liberalismo é a propagação do

---

[2] Esse autor, contudo, considera que o construtivismo foi revisado com base em Vigotski e Luria. Discordamos dessa posição porque esses dois autores não podem ser colocados dentro do construtivismo.

unesp

individualismo; uma reforma neoliberal não seria feita ao arrepio dos princípios básicos de sua doutrina fundamental. Para Luiz Antônio Cunha, o liberalismo, enquanto concepção de homem e de mundo,

> acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social (Cunha, 1988, p.28-9).

Os professores, muitas vezes sem saber, colaboram para difundir na sociedade esse princípio, quando encararam os problemas de aprendizado dos alunos como se fossem próprios de cada indivíduo isolado e não como uma das resultantes das contradições da sociedade de classes.

A realidade, porém, mostra que nem sempre as pessoas tomam atitudes em função de suas reais capacidades ou por simples escolha. Muitas vezes o comportamento está condicionado a uma série de fatores, dentre os quais os sócio-econômicos. A permanência na escola, por exemplo, está condicionada a fatores políticos, sociais e econômicos, principalmente. Por isso, não se trata somente de escolha individual. Talvez se se perguntasse aos pais de muitas crianças trabalhadoras, certamente eles responderiam que preferem ver seus filhos na escola e não no trabalho.

A tônica das relações sob os auspícios neoliberais encontra apoio no princípio da livre competição em todas as esferas da vida em sociedade e não na solidariedade. Como o construtivismo privilegia o individual e não o coletivo, há uma convergência, ainda que não tenha sido propositada, entre seus pressupostos e os interesses neoliberais. Diante disso, parece lógico supor que a orientação geral dos PCN não foi uma escolha baseada apenas no prestígio científico da teoria piagetiana. O que parece é que se pretende difundir os

unesp

princípios do neoliberalismo e não outros alternativos, mais próximos dos interesses da maioria excluída. Como não há possibilidade de se escapar a uma ação educacional que não esteja envolvida com a transmissão de um arbitrário cultural, a proposição dos PCN, tal como estão orientados teoricamente, configura-se numa estratégia cujo objetivo maior é conformar consciências segundo interesses de formação de mão de obra e, de passagem, de acordo com o arbitrário cultural do neoliberalismo.

Neste ponto não podemos deixar de recorrer a Silva Júnior (1996), para quem a

> "fumaça neoliberal" busca ocultar, antes de qualquer coisa, a profunda regressão histórico-humanista que caracteriza a aceitação acrítica de seus postulados. A hipervalorização da competência e a proposição da competitividade como um ideal educacional sugerem, realidade, a volta ao "darwinismo social" e à simples luta pela sobrevivência entre as diferentes espécies do reino animal, que termina, inevitavelmente, com o extermínio dos mais fracos pelos mais fortes (Silva Júnior, 1996, p.77).

A questão mais ampla, contudo, não é se uma ou outra orientação teórica é melhor ou pior. O problema está na imposição de uma direção para pessoas – as crianças – que não perceberiam logo as armadilhas de tal política educacional. Nesse sentido, já no primeiro parágrafo dos "Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais", vemos uma manifestação de cinismo, ao se afirmar que "o processo educacional não pode ser instrumento para imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação..." (Brasil, 1997, p.33).

Moreira (1996, p.110), discutindo algumas críticas feitas às experiências de implantação de currículos nacionais, afirma que

> a intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal.

unesp

Ora, dando-se razão ao autor supra, há que se concordar que as intenções do MEC são muito claras em relação à difusão dos PCN. De qualquer modo, porém, a escolha teórico-metodológica está posta. Cumpre agora verificarmos como o construtivismo tem sido difundido no Brasil, incluindo-se aí os próprios PCN.

3.3. O construtivismo tal como é difundido entre os professores

Nos PCN não há nenhum esforço no sentido de dizer que não se trata de um texto construtivista. Pelo contrário, são inúmeras passagens que atestam essa opção, como por exemplo estas:

> O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.
>
> Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (Brasil, 1997, p.51-2).

Essas passagens são tão suficientemente claras quanto ao seu teor construtivista que achamos desnecessário comentá-las, posto que nosso interesse é apenas ilustrar nossa afirmação quanto à orientação teórica dos PCN.

Os PCN não poderiam deixar de considerar o princípio do "aprender a aprender", sob pena de tornar-se um texto contraditório em relação aos interesses que propaga. Como se viu acima, no contexto das relações de

unesp

trabalho sob a lógica neoliberal, importa um trabalhador capaz de adaptar-se rapidamente às sucessivas mudanças nos processos produtivos. Por isso,

> Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender". Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (Brasil, 1997, p.34-5).

Nos parágrafos apresentados acima, marca-se nitidamente três coisas: a) os PCN são construtivistas; b) o construtivismo dos PCN é pautado pelo lema do "aprender a aprender"; e, c) o construtivismo dos PCN é compatível com os interesses por formação de mão de obra flexível. Mas, o que os PCN entendem por construtivismo? Ou, melhor, qual é o construtivismo dos PCN? E, mais ainda, como o construtivismo tem sido difundido no Brasil? A resposta a essas questões pretendemos desenvolver a seguir.

Há uma forte tendência em se considerar que na corrente construtivista caberiam também as formulações de Vigotski. Muitos dos textos que vêm sendo utilizados em cursos de Magistério, de Pedagogia e nas Licenciaturas em geral, em nossa região, consideram as teorias de Piaget e Vigotski dentro de uma mesma vertente interacionista.

Davis & Oliveira (1992), cujo texto é muito utilizado, consideram que a obra de Vigotski representaria um tipo de interacionismo diferente do proposto por Piaget. No interacionismo vigotskiano, segundo as autoras consideradas, "encontra-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social" (idem, p.49).

unesp

Rego (1999) também participa desse grupo de autores. No capítulo em que se propõe a discutir "os pressupostos filosóficos e implicações educacionais do pensamento vygotskiano" (p.85-118), a autora começa fazendo uma referência à classificação piagetiana das teorias psicológicas sobre a constituição do psiquismo humano. Ressalta que para compreender a teoria de Vigotski é preciso, antes, compreender as abordagens inatista e ambientalista. Ora, ao dizer isso, Rego acaba por considerar que Vigotski não se enquadraria dentro dessas perspectivas e sinaliza, ao mesmo tempo, na direção da outra perspectiva apontada por Piaget, conforme mostramos no 1º capítulo: a construtivista. É no primeiro parágrafo do 2º tópico desse capítulo que Rego diz textualmente ser o trabalho de Vigotski interacionista. Acompanhemo-la:

> Conforme descrito no capítulo anterior, os postulados de Vygotsky são radicalmente diferentes das concepções expostas acima (inatista e ambientalista)[3]. Podemos considerá-lo representante de uma outra maneira de entender a origem e evolução do psiquismo humano, as relações entre indivíduo e sociedade e, como conseqüência, um modo diferente de entender a educação: a concepção interacionista (Rego, 1999, p.92).

Becker (1996, p.11), em seu livro "Epistemologia do Professor", afirma que o que une Piaget e Vigotski é a fundamentação epistemológica de ambos, sendo esta de tipo construtivista. Palangana (1994) desenvolve uma argumentação mostrando as diferenças entre os pressupostos filosóficos das teorias de Piaget e Vigotski. Essa autora considera que as teorias que adotam a perspectiva interacionista vêm ganhando destaque nos meios educacionais brasileiros. Isto é, a autora acaba por referir que os trabalhos desses autores são interacionistas.

Goulart (1998), por seu turno, aborda a questão afirmando que há um construtivismo piagetiano, um walloniano e um "construtivismo dos psicólogos soviéticos" (p.24-7).

---

[3] O que está entre parênteses não consta do original. Foi aí colocado para facilitar a compreensão da idéia deste texto.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

No construtivismo piagetiano, diz a autora, "o desenvolvimento é visto como um processo de adaptação, que tem como modelo a noção biológica do organismo em interação constante com o meio" (idem, p.17). O construtivismo walloniano marca-se pelo fato de que, diferentemente de Piaget, Wallon considera que as relações entre homem e meio devem ser colocadas, "de um lado, sob a influência das relações materiais entre natureza e sociedade humana e, de outro, no contexto histórico das aquisições feitas e das mudanças que elas determinam" (ibidem, p.21). E o construtivismo dos psicólogos soviéticos "se baseia na teoria marxista, segundo a qual mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento) (ibidem, p.24).

Oliveira (1998, p.103-4) diz que Piaget tem sido a referência predominante na área da psicologia da educação, e que o pensamento de Vigotski penetra crescentemente nesse meio. Essa autora afirma que isso tem colocado a questão de se optar entre um e outro teórico, para dizer em seguida que não se pode fazer uma escolha entre as teorias de Piaget e Vigotski, porque a atitude mais fecunda para o educador seria o estudo de diferentes perspectivas no sentido de seu aprimoramento teórico. Argumentando porque é questionável a escolha entre um e outro, Oliveira diz que o legado que esses autores nos deixaram na área da educação merece um estudo mais aprofundado "que leve a uma real compreensão de suas propostas e não a adoção de alguns princípios simplificados" (idem, p.103); uma segunda razão estaria em que os trabalhos desses pesquisadores guardam afinidades essenciais "que tornariam leviana uma oposição radical entre eles (idem). Na seqüência, seu texto apresenta o que, ao nosso ver, constitui uma das afinidades essenciais entre Piaget e Vigotski, segundo essa autora: "Tanto Piaget como Vygotsky são interacionistas, postulando a importância da relação indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação; nem está submetido passivamente a imposições do ambiente..." (p.104).

unesp

No entanto, é impossível considerar Vigotski como interacionista, conquanto esse autor, por certo, não despreze o papel das interações sociais no processo de constituição do indivíduo e, por conseguinte, na educação escolar. Acontece, porém, que o interacionismo é a alternativa apontada por Piaget em relação aos modelos inatista e empirista. Em alguns textos Piaget usa a expressão interacionismo, noutros construtivismo. Piaget entende que o problema central do conhecimento é o das relações entre sujeito e objeto, sendo que este problema corresponde ao problema biológico central das interações entre o organismo e o meio (Piaget, 1973a, p.118). Ou seja, "o interacionismo é um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente, modelo este empregado por Piaget para analisar desde o desenvolvimento da inteligência até as formações sociais" (Duarte, 1999, p.144).

Ora, considerando-se que o interacionismo é um modelo biológico e que a psicologia de Vigotski parte de uma perspectiva historicizadora, considerar esse autor dentro do modelo teórico interacionista constitui-se num equívoco:

> Sendo essa classificação derivada da biologia e sendo o modelo interacionista um modelo biologizante dos processos de conhecimento (PIAGET, 1969), tal modelo implica, necessariamente, a biologização do social, isto é, a naturalização do social. Isso não significa que o social esteja ausente das análises interacionistas de Piaget, mas sim que ao analisar o social pelo modelo interacionista, Piaget naturaliza o social, isto é, trata o social com o mesmo aparato teórico com o qual analisa, enquanto biólogo, as interações entre moluscos e seu habitat. Por essa razão, constitui-se um equívoco a denominação "sócio-interacionismo" dada por psicólogos e educadores brasileiros à teoria de Vigotski. Não existe um interacionismo "menos social"e um interacionismo "mais social". A verdade é que, sendo o modelo interacionista, um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem realmente historicizadora do ser humano, isto é, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social... (Duarte, 1999, p.145).

Estamos certos de que apresentamos escassos exemplos. No entanto, tendo-se em vista que o objetivo deste trabalho não é detalhar o modo

unesp

como o construtivismo é difundido no Brasil, e considerando-se que as obras às quais nos referimos são usadas na formação de professores em nossa região, consideramos que a amostra é suficiente para nosso propósito.

Autores estrangeiros também tendem a considerar os trabalhos de Vigotski como construtivistas. Do mesmo modo que os nacionais, valem-se da classificação piagetina em inatismo, ambientalismo e construtivismo. Fosnot (1998), por exemplo, discute em seu texto o que chama de outros paradigmas de aprendizagem, além do construtivista. Naqueles apresenta o behaviorismo e o maturacionismo; neste coloca o construtivismo como uma construção coletiva, com as contribuições de Piaget, Vigotski, Jerome Bruner, Howard Gardner e Nelson Goodmam, entre outros.

Para Fosnot, o construtivismo representaria uma síntese das teorias de Piaget, Vigotski e de autores "interacionistas semióticos". A idéia central do construtivismo está em que os seres humanos não têm acesso à realidade objetiva, uma vez que estão sempre em processo de construção das versões particulares dessa realidade. A autora considera ainda que o interesse pelo construtivismo conduziu a um debate entre os que enfatizam um ou outro aspecto no processo de aprendizagem: processos de estruturação cognitiva individual versus efeitos sócio-culturais sobre a aprendizagem. Disso decorre que "termos como construtivismo cognitivo e construtivismo social tornam-se comuns na literatura, a até mesmo dentro desses pontos de vista há uma pletora de definições, dependendo 'se o social ou o cognitivo são vistos como fundo ou figura'" (Fosnot, 1998, p.40).

Psicólogos espanhóis, capitaneados por César Coll, também pensam o construtivismo dentro de uma perspectiva eclética (Coll, Palácios & Marchesi, 1996; Coll et al., 1998).

Nos textos dos psicólogos espanhóis, repetidas vezes encontra-se a idéia de que o princípio básico da concepção construtivista consiste em que o conhecimento é construído pela ação do sujeito cognoscente. Coll & Solé (1998) dizem que os referenciais explicativos sobre a aprendizagem e o ensino devem integrar todas as contribuições da psicologia e da pedagogia que se afinem com o

unesp

princípio básico do construtivismo, bem como aquelas que, embora não sejam totalmente consensuais, não sejam contraditórias entre si. Os autores justificam, entretanto,

> que não se trata de fazer um amálgama de daqui e dali que "fiquem bem", mas de partir de um elemento estruturador – nesse caso, o caráter social e socializador da educação escolar e seu impacto sobre o desenvolvimento pessoal – que permita fazer uma leitura integrada das diversas contribuições, obrigando, ao mesmo tempo, sem dúvida, a elaborar novas hipóteses e princípios (in: Coll et al., 1998, p.25).

Na continuidade de seu texto, Coll & Solé ocupam-se de explicitar em que a concepção construtivista pode contribuir na organização e condução do trabalho escolar. Acontece que esse livro foi escrito por vários autores, sendo que o princípio que os unifica é justamente o princípio construtivista expresso acima. Sucede que existe, por exemplo, um capítulo dedicado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (Onrubia, in: Coll et al., 1998, p. 123-51).

Veja-se este outro exemplo, que colocamos quase na íntegra para que fique bem claro seu caráter eclético:

> Embora a concepção construtivista não prescreva uma metodologia concreta, sua essência é contrária a propostas homogeneizadoras do ensino, porque parte do princípio da diversidade. Sua essência também é contrária a propostas nas quais o aluno mais reage do que atua, segue mais do que constrói. Pelas mesmas razões, cabem nessa concepção todas aquelas metodologias que se baseiam na atividade conjunta entre alunos e professor, que têm seu fundamento no conceito de zona de desenvolvimento proximal; portanto, que vêem o ensino como um processo de construção compartilhada de significados orientados para a autonomia do aluno, e que não opõem a autonomia – como resultado de um processo – à necessária ajuda que tal processo exige, sem a qual dificilmente se conseguiria coroar de êxito a construção de significados que deveria caracterizar a aprendizagem escolar... (Zabala, in: Coll et al., 1998, p.184).

Ora, fica evidente que o construtivismo desses psicólogos comporta a teoria de Vigotski. Como se sabe, César Coll foi um dos principais

unesp

assessores do MEC na elaboração dos PCN. Por isso, também, esse documento federal apresenta um construtivismo eclético (Duarte, 1999). Já foi dito acima que os PCN são construtivistas, trata-se agora de mostrarmos seu caráter eclético. Na parte intitulada "Escola: uma construção coletiva" (Brasil, 1997, p.48-55), os redatores dos PCN deixaram muito claro como entendem o que vem a ser o construtivismo.

> A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa (Brasil, 1997, p.50).

O núcleo central que une essas diversas teorias que contribuem para a elaboração da concepção construtivista, é, segundo os PCN, o reconhecimento "da importância da atividade mental construtiva no processos de aquisição de conhecimento" (idem, p.50). Como vimos acima, essa é a opinião de Coll e colaboradores.

Na páginas 53 e 54 dos PCN encontra-se que, para a estruturação da intervenção educativa, é necessário distinguir entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. Obviamente que aí se fala do conceito de zona de desenvolvimento proximal, sendo essa mais uma passagem que atesta inequivocamente como os PCN entendem o que vem a ser o construtivismo.

Não cremos mais ser necessário continuar argumentando em favor da afirmação de que os PCN propugnam um construtivismo eclético, porque o texto dos PCN é suficientemente claro nesse sentido.

Por fim, para concluir este breve capítulo, queremos deixar claro que não estamos considerando que os egressos dos cursos de formação de professores de nossa região não tiveram contato com obras que se opõem a esses posicionamentos, ou que não tenham estudado outras concepções. O que parece fato, e sobre isso estamos seguros para afirmar, é que, como a bagagem teórica das nossas informantes está degradada, os PCN acabam contribuindo para

unesp

aumentar a confusão das professoras acerca do que vem a ser a concepção construtivista e a concepção histórico crítica de aprendizagem. No 4º capítulo, quando tratarmos das concepções de aprendizagem subjacentes aos discursos, voltaremos a essa questão.

unesp

4º CAPÍTULO

As Concepções de Aprendizagem Subjacentes aos Discursos das Professoras

Como já o dissemos, não é o conhecimento das teorias de aprendizagem o único instrumento, ou o instrumento por excelência, para o trabalho do professor. Porém, se é verdade que cada professor age, consciente ou inconscientemente, de acordo com o modo como considera que ocorra a aprendizagem, parece justo querer saber qual é sua concepção de aprendizagem. Então, podemos supor que nossas entrevistadas tenham uma concepção sobre como criança aprende e, mais, que orientam seu trabalho de acordo com essa concepção.

Para a tentativa de levantar concepções de aprendizagem a partir do discurso, inquirimos diretamente nossas informantes, dentre outras perguntas, sobre como entendiam que a aprendizagem acontece; sobre qual é o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem. Temos em conta, todavia, que as respostas a essas poucas questões não indicam uma concepção de aprendizagem. Há muitos outros aspectos que não ignoramos, mas que serão objeto de análise mais adiante. Por exemplo: o modo como preparam e conduzem suas aulas e a avaliação da aprendizagem; sobre como se desenvolve seu dia a dia em sala de aula. No entanto, é possível localizar no discurso das professoras expressões, mais ou menos enfatizadas, que indicam sua aproximação consciente ou inconsciente a uma corrente explicativa do processo de aprendizagem. Essas concepções, por sua vez, podem ser próximas de uma ou outra abordagem, tal como as que apresentamos no 1º capítulo, ou ainda bastante diferentes de uma ou de outra.

Os discursos das nossas informantes são muito próximos do senso comum. Por discurso senso comum entendemos como sendo um discurso que se mostra fragmentado, desarticulado, incoerente, degradado, mecânico, simplista, (Saviani, 1993) e que repete expressões marcadas por modismos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Pretendemos demonstrar neste capítulo as possíveis aproximações ou afastamentos presentes nos discursos de nossas entrevistadas em relação à concepção de aprendizagem subjacente ao CBEP.

4.1. O papel da necessidade e do interesse na aprendizagem da criança

A primeira professora que entrevistamos (Inf.1), graduada em Letras – Português/Inglês e especialista em psicopedagogia, disse: *eu acho que é a necessidade que faz aprender. Aquela coisa de precisar...você precisa, você não tem saída, certo!? Eu acho que, eu acredito nisso, que você só aprende uma coisa, você só muda quando for necessário, quando você não tem saída: ou você aprende, ou aprende. As crianças chegam num ponto que elas começam ver, até por conta das inúmeras publicações: revistinhas, livrinhos, gibis, um monte de coisas, que chega uma hora, que quando eles são bem pequenos até eles encontram alguém que leia para eles. Mas chega uma* (hora) *que as pessoas dizem não: agora você se vira, agora você lê. Aí, se está despertado, se ele foi, como é que eu vou dizer, incentivado a ler, ele vai querer ler porque ele já viu que é legal. Quando alguém lia para ele, era interessante. Aí ele começa a pensar: não, mas se eu ler é mais rápido, eu não preciso ficar esperando que alguém tenha tempo pra ler para mim, eu vou ler. Então eu acho que é a necessidade. E acredito também que aquelas crianças que demoram mais para aprender são aquelas crianças que em casa não tiveram muito contato com os livros. Certo, então eu acho assim que a necessidade é que faz as pessoas aprenderem.*

Até neste ponto do discurso, o que está na base da aprendizagem é a necessidade. No entanto, evidencia-se que a aprendizagem, mesmo tendo como pano de fundo um fator sentido subjetivamente – a necessidade – somente acontece a partir do momento em que variáveis ambientais levam o organismo a sentir que algo lhe falta. Aqui se evidencia o papel do meio. A aprendizagem decorre da necessidade, mas esta só é sentida quando a criança se defronta com obstáculos colocados pelo ambiente. Por outro lado, se a criança não tiver tido

unesp

contato com livros antes de entrar para a escola, terá maiores dificuldades para aprender a ler.

Interessante notar que quando essa mesma professora respondeu sobre qual seria seu papel no processo de aprendizagem, se forçarmos na análise, sua fala aproxima-se da concepção construtivista: o professor para ensinar precisa antes construir seu conhecimento. Vejamos: *É ajudar, ajudar a eles a caminhar, porque eu acho assim que, na verdade, eu não sei se a gente ensina alguma coisa. Por que para eu ensinar eu tenho que ter inventado. Se eu não inventei, eu também estou passando uma coisa que foi passada a mim. Eu entendo assim.*

Com relação ao papel da criança, na fala dessa informante localizamos o papel do interesse. Note-se também que o papel do professor ganha importância e aí há uma pequena contradição, pois para a concepção construtivista o professor é secundarizado. O papel da criança ... *é achar que é interessante o que o professor está passando. É achar, como é que eu vou dizer, pegar aquilo que tá aprendendo na escola e colocar aqui na vida; que não é aquela coisa assim lá na escola, que não é assim. Que o que a gente aprende na escola, na verdade, se a gente tiver, se nós professores tivermos um pouco de talento, se a gente tiver a capacidade, que às vezes que isso eu acho difícil, a gente não consegue sempre, pegar aquele conhecimento científico e colocar aqui na vida... Essa eu acho que é a grande dificuldade: a gente trazer aquela coisa do conhecimento científico aqui pertinho pra gente.*

Para uma professora (Inf.10) que já conta com 24 anos de experiência, graduada em Letras – Português e que atualmente apresentou trabalho de conclusão de curso de especialização em literatura, a experiência cotidiana tem demonstrado a necessidade do conhecimento originado na Psicologia. Entretanto, não lembrou-se de autores que tenha estudado ou lido. Essa professora disse que estudou bastante sobre aprendizagem embora não tenha conseguido dizer se conhecia alguma teoria de aprendizagem.

Essa professora entende que, para aprender, a criança *tem que ter vontade, ela tem que ter interesse ou ela tem que despertar nela o interesse*

unesp

pela aprendizagem. Porque tem uns, às vezes que, sei lá , eles não tão no meio, ou eles não têm muito interesse ou tem alguma dificuldade. Eles ficam assim, esperando a hora, ou esperando que alguém ajude eles mais. Eles são muito, eles não são muito livres para irem para frente.

O processo da aprendizagem se desencadeia pelo trabalho da criança segundo essa informante. No entanto, não demonstrou firmeza nessa convicção e acabou por dizer que a aprendizagem *já vem de casa, ele já sabe alguma coisa, ele só, na escola, ele vem, como é que a gente diz? Ele vem complementar aquela aprendizagem dele, porque ele vem já vem falando, ele já sabe bastante coisa. Ele vai aprendendo as letras, depois ele vai começar aprender na vi... no dia a dia dele.* O papel da atividade é secundário, porque esta somente serve como um complemento da aprendizagem própria da criança. Diante disso o papel da professora é o de ajudar a criança, *ser amiga dela, você tem que procurar, de uma maneira ou de outra você ajudar a criança naquilo que, que ela está necessitando; porque varia de criança para criança. Você tem que trabalhar individual, a aprendizagem delas.*

A Inf.11 disse que trabalha segundo o construtivismo. Da fala dessa professora depreende-se, também, que o conhecimento teórico é secundário ao dom de ensinar. O que poderemos observar a seguir, é que em sua fala há aproximações com princípios expostos por Carl Rogers (1978).

Sobre como a criança aprende, disse: *bem no começo da escola, tem que ser bastante é, que ele... que ele tem que aprender brincando. Ele não pode perceber que tá aprendendo, a escrever, a... todas as noções básicas lá da realidade... sem perceber, porque a vida é um constante aprender.... Ele vai aprendendo pela visão, pelo tato, então seria o contato visual, o contato..., e o visual. E depois ele vai abstraindo, no caso o nome das coisas, e vai abstraindo aos poucos na... fim da pré, começo da primeira e daí vai indo.*

Sobre o papel do professor disse: *não é dono do saber. Ele é quem facilita o aluno a entender o seu contexto. Não é ele que sabe, o aluno que não sabe. Todos estão num processo, claro que o professor tem que ter mais*

unesp

conhecimento, tem que estar a par desse processo do aluno, mas não pode ser assim um... que ele é o dono da sabedoria, o professor tem que ser maleável...

Quanto ao papel da criança: a *criança é um ser totalmente sedento de sabedoria. Eu acho que ele tá aprendendo a cada minuto. A criança... nossa, é uma pedra rara, que você que vai lapidar ela com o passar do tempo, você vai ajudar.*

Em nossa opinião não é muito difícil verificar uma aproximação da fala dessa professora, com o que Rogers disse acerca dos seres humanos serem naturalmente curiosos e, por isso, terem uma verdadeiro desejo de aprender.

> Essa potencialidade e desejo de aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência, podem ser libertados sob as condições apropriadas. Trata-se de tendência em que se pode confiar, e todas as vias de acesso à educação que temos descrito, fundamentam-se sobre e em torno do natural desejo de aprender do aluno (Rogers, 1978, p.160).

De qualquer modo, também precisamos registrar que Piaget era entusiasta da Escola Nova. Nesse sentido, podemos dizer que o discurso dessa professora aproxima-se do construtivista.

Na fala de uma professora (Inf. 16) com 24 anos de experiência podemos localizar com facilidade alguns dos princípios escolanovistas e construtivistas. Vejamos: *Acho que a criança aprende a partir do momento que aquilo lhe interessa. A partir do momento que aquilo que você tá passando é do interesse dela, ela, sabe, ela acaba se ligando naquilo e aprendendo.* Nesse trecho está expressa a idéia de que a aprendizagem ocorre sempre na direção dos conteúdos que despertam o interesse da criança. Nesse caso, tais conteúdos fazem com que a criança se envolva ativamente no próprio processo de aprendizagem.

Em oposição, obviamente, quando um conteúdo *não for do interesse da criança dificilmente ela vai aprender; de repente você vai dar uma aula, assim, uma aula chata ali, que a criança, não tem nada a ver com ela, sabe, que ela não, daí ela acaba se desligando, ela acaba pensando em outras coisas... Então a gente percebe que aquilo que é agradável a ela, ela vai captar para ela;*

unesp

agora, aquilo que não é muito interessante.... Então, daí decorre que o professor tem que *...criar bastante, ser bastante criativo sabe.*

Reconhece-se nessa fala, embora diga que a aprendizagem se efetiva sobre um conteúdo que possa despertar o interesse, que a iniciativa cabe à criança porque, em última instância, é o próprio indivíduo que sabe o que lhe interessa.

Diante dessa fala, perguntamos a essa professora o que poderia ser do interesse da criança. Após uma longa pausa, disse: *O, conhecimento do cotidiano, do dia a dia, sabe, do dia a dia da criança. Viver com ela o problema do dia a dia e procurar... aquilo que o cerca, trabalhar a partir daquilo, daquilo que vem da criança, do saber primeiro... pegar o saber dela, a partir daquilo que, daquela bagagem que ela traz, você inovando, sabe.* Então, sobre seu papel de professora, após longa pausa em que pareceu espantada com a pergunta, disse: *É... mostrar o conhecimento da criança, ajudar a construir conhecimento sabe. Não dar coisas prontas. Não dá aquilo de bandeja para a criança e sim ajudar ela a construir o conhecimento dela.* Quanto à criança, (longa pausa) a*cho que bastante o interesse também. É... sei lá... a participação da criança também. Porque se a criança participa, com certeza ela chega lá.* Ou seja, o interesse é o motor de todo o processo de aprendizagem. O professor é quem ajuda a criança a construir; e esta somente chega ao conhecimento pela própria ação. Nesses pontos há aproximação com o construtivismo.

A questão dos interesses também não é desconsiderada na pedagogia histórico-crítica. No entanto, em perspectiva diferente da escolanovista ou construtivista. Enquanto que para a Escola Nova o interesse diz respeito à esfera afetiva, na pedagogia histórico-crítica essa questão é tratada considerando-se os indivíduos reais, concretos, determinados. Ou seja: os desejos e aspirações das crianças correspondem aos seus desejos reais, enquanto indivíduos concretos, pertencentes a uma determinada classe. Logo, seus interesses são os interesses da sua classe social (Saviani, 1997a). Por isso,

unesp

> Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar porque e em que medida esses instrumentos são importantes (Saviani, 1997a, p.97).

4.2. A maturação como fator de aprendizagem

A Inf.3 disse que a criança aprende *...a partir do momento que você passa para ela a tua mensagem; que fique clara, que ela perceba que é daquela maneira. Vendo você no dia a dia, no convívio, a maneira que o professor trabalhar na sala, ela vai adquirindo conhecimento e vai aprendendo.* Ou seja, a aprendizagem é aí entendida a partir da ação do professor, cuja função é transmitir conhecimento.

Na continuidade, marca-se que a aprendizagem ocorre de acordo com estágios de maturação: *Ela tem os seus estágios também do aprendizado... Dependendo da idade eu, eu imagino que seja, porque....* E momentos de interesse: *E também tem o seguinte, eu penso assim, que a criança ela tem as fases. Tem dias que ela chega bem curiosa na sala de aula e você tem que aproveitar aquele momento para passar para ela aquele conhecimento que ela tá interessada naquele momento. De repente amanhã ela já não queira saber mais aquilo, ela já tá querendo, já tá querendo adquirir outro tipo de conhecimento, então você tem que aproveitar o momento da criança, claro que você não consegue atender a todas ao mesmo tempo.*

Sobre o professor disse: *Bom, acho que o papel do professor é andar do lado do aluno. Ele... eu, eu não entendo que o professor seja, tipo assim, naquela época que a gente estudou* (a Inf.3 tem 18 anos de experiência), *professor era lá na frente e aluno na carteira atrás. Hoje não, o papel do professor é andar do lado do aluno, orientando, e tentando passar para ele da melhor maneira*

unesp

possível tudo que a gente adquiriu com esse tempo que a gente tem... passar pra ele. E o papel da criança é vir à escola ... *em busca de conhecimentos. E o papel dela é, dentro da medida do possível, tentar, é, acatar o máximo que ela consiga junto com o professor, com os colegas.*

Os fragmentos apresentados, embora comecem falando que o papel do professor é transmitir conhecimentos (passar a mensagem), aproximam-se do construtivismo, na medida em que há o realce dos estágios de maturação, e da Escola Nova, na medida do interesse da criança e da função que o professor acaba aí exercendo: "um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos" (Saviani, 1997a, p.21). Há que se notar também que, na fala, há uma referência ao deslocamento no modo de se considerar as relações entre professores e alunos: de uma situação em que há distanciamento - *professor era lá na frente e aluno na carteira atrás* – para uma situação de maior proximidade – hoje *não, o papel do professor é andar do lado do aluno, orientando.* Essa passagem corresponde, em parte, às mudanças da Pedagogia Tradicional para a Nova (Saviani, 1997a, p.20).

A sétima informante (Inf.7) é licenciada plena em Matemática, com especialização no ensino dessa matéria. Na data da entrevista contava com 15 anos de experiência no magistério. Atualmente trabalha com a 1ª série, em jornada de 20 horas semanais. A partir da sua fala pode-se observar claramente que sua formação teórica na área da aprendizagem é um tanto precária. Aliás, podemos generalizar essa afirmação para o conjunto das 20 professoras entrevistadas.

Quando lhe perguntamos sobre o que lembrava de ter estudado de Psicologia, sua resposta foi: *Toda a parte de evolução do conhecimento, aquela parte cognitiva, afetiva da criança, o desenvolvimento.* Sobre se considerava importante ao professor conhecer teorias de aprendizagem, disse: *E como é importante! Porque você vai ver teu aluno assim de uma maneira diferente, se vai, se não vai ver só a parte física dele, você vai tentar entender a parte interior do aluno. E essa, a psicologia, no meu modo de entender, trabalha muito a parte interior.* No entanto, quando foi solicitada a falar de alguma teoria

unesp

que conhece, sua resposta a contradiz: *Ai... assim, várias, mas no momento não sei se eu conseguiria falar alguma.*

Para essa professora, a criança *aprende a partir do momento assim que ela começa... desde que ela nasce, até... A criança a partir do momento em que ela aprende a falar, caminhar, ela está aprendendo. Não é só na escola que ela está aprendendo, ela, cada momento, cada situação diferente da vida dela é uma aprendizagem".* E na escola, *"ela vai... ela segue um certo estágio assim. Ela tem etapas para ela aprender. Já por isso que tem a, a separação em séries: 1ª, 2ª. Eu acho que, dependendo da idade, dependendo da fase, de, de trabalho que essa criança teve, vai ser o, a aprendizagem dela; se ela tá pronta ou não para determinado conteúdo.* Nesse trecho da fala, marca-se que a maturação biológica é o principal fator da aprendizagem. Embora a informante tenha dito que a criança aprende desde que nasce, de fato só considera aprendizagem as informações que pode obter a partir do momento em que começa a falar ou caminhar. Evidentemente, ela está desconsiderando até mesmo os postulados piagetianos acerca dos períodos de desenvolvimento, segundo os quais ocorre aprendizagem já a partir do período sensório motor. Note-se que ela disse ter estudado justamente a aspecto das fases de desenvolvimento da teoria piagetiana.

Sobre seu papel no processo de aprendizagem, considera-o como de mediação, de facilitação da aprendizagem. E a criança, ao mesmo tempo em que é receptora da aprendizagem, também ensina a professora.

A maturação como principal fator da aprendizagem aparece num outro relato. Neste exemplo, veremos como uma professora (Inf.18) graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional encara a questão da aprendizagem. Essa informante conta com 8 anos de experiência e atualmente trabalha com a 2ª série, em jornada de 40 horas semanais. No 1° capítulo falamos da confusão que faz em relação aos nomes de Piaget e Vigotski, seguindo na linha de considerá-los partícipes de uma mesma concepção de aprendizagem.

Essa informante foi uma das que disseram que é muito importante que o professor conheça teorias de aprendizagem. Só que também não

unesp

citou qualquer que fosse. Após um período de silêncio disse, ao ser solicitada que apontasse alguma teoria: *assim de momento não lembro.*

Sobre como a criança aprende, sua resposta remete também para a necessidade da maturação biológica: *Eu acho que ela aprende conforme as fases dela; que ela tem uma fase a seguir. Por que a gente trabalha muito com criança e a gente vê que se pular uma dessas fases ela vai ter bastante dificuldade e não progride. Então a gente tem que respeitar as fases, porque se ela não tá pronta para aquele aprendizado, não adianta você querer forçar que daí ela não aprende.*

Para essa professora, o professor *deve respeitar essas fases* (de desenvolvimento). *Se o aluno não tá pronto, ele deve trabalhar de acordo com aquilo que ela pode fazer naquele momento. Que se ela não tem capacidade para fazer uma certa atividade, eu não posso impor que ele faça. Eu tenho que achar um meio de que ela faça a mesma atividade, mas com outra maneira diferente, mais fácil, como ela, como ela pode compreender. Não posso assim* (querer) *que todos façam do mesmo jeito. Que cada um percorre um caminho. Eu posso explicar a atividade de uma maneira; tem crianças que vai daquele jeito que eu ensino, mas tem outras crianças que fazem de outro jeito. Daí tem que, que respeitar o caminho por onde ela vai. E tentar mostrar vários caminhos para ela.*

Embora essa professora diga ser necessário respeitar as fases de desenvolvimento, não podemos dizer que seu discurso aproxima-se da concepção construtivista. Quando fala do papel da criança, parece atribuir maior valor à ação do professor e considera a criança um tanto passiva. O papel da criança *seria aprender. Dentro das fases ela teria que aceitar e compreender aquilo que tá sendo passado para ela. De uma maneira ou de outra, ela tem que assimilar aquilo que a gente tá passando.*

Nesses três casos apresentados fica claro como o discurso dessas professoras sobre aprendizagem diverge da concepção de aprendizagem subjacente ao CBEP. Veja-se que todas indicam a necessidade de o professor trabalhar no nível real de conhecimento atingido pela criança, em oposição com a

unesp

idéia de zona de desenvolvimento proximal. Conceito este que disseram desconhecer.

4.3. O papel dos métodos na aprendizagem

Há professoras em cujo discurso pode-se observar uma certa ênfase nos métodos.

A segunda informante, uma professora já com seis anos de experiência e formação superior em Letras, em resposta ao como uma criança aprende, disse: *Aí depende de criança para criança. Então o professor tem que ter um processo é, às vezes um pouco tradicional, dinâmico, o construtivista. Então o professor tem que... não adianta se basear só numa linha, só num trajeto, o professor tem que conhecer pelo menos, conhecer pelo menos, vários, várias maneiras de trabalhar, para depois é... porque mesmo numa sala de aula, você diz assim: não eu uso esse método, eu uso esse... eu só trabalho dinâmico, eu só trabalho assim, não funciona... eu acho, no meu ponto de vista, o professor tem que, na sala de aula, conhecer pelo menos um pouquinho da clientela. Então eu, ele usa vários métodos. Não podemos dizer que o professor tem que só usar dinâmica, só trabalhar o construtivista, ou só trabalhar o tradicional, que não funciona... Ele tem que mesclar: um pouquinho de cada.* O que fica bastante marcado até esse momento são duas coisas: a) a força dos métodos; b) a possibilidade eclética.

Perguntamo-lhe o que é "dinâmica" e ela respondeu: *"Dinâmica? Digamos assim: no trabalho em sala de aula, se você vai trabalhar, digamos, a tabuada, você faz uma dinâmica de tabuada, você faz uma, um concurso, você faz uma brincadeira de tabuada, sem você falar assim: vamos estudar a tabuada. Não, nós vamos fazer uma brincadeira agora, e você usa as atividades de tabuada, do dois, você usa joguinhos, você usa, até mesmo o dominó você usa...*

Saviani atribui grande importância aos métodos. Porém, os métodos preconizados por esse autor deverão se situar além dos métodos tradicionais e novos, incorporando seus pontos positivos. Podemos, então, dizer que a fala acima se afasta da pedagogia histórico-crítica na medida em que considera a possibilidade de o professor utilizar métodos tradicionais, construtivistas, ou outros ainda, sempre em função das características dos alunos.

Quando lhe perguntamos pelo papel do professor no processo de aprendizagem, a resposta foi: *O papel do professor é o de, de... eu não tenho a palavra aqui; ele é o mediador do conhecimento para a criança. Ele não está ali para ensinar só, ele tá ali também para ajudar, porque a criança também já vem com uma grande bagagem de conhecimento... de aprender. Então vai do professor de ajudar a criança a crescer, a evoluir.*

Considerando-se o que foi dito acima acerca dos métodos e agora sobre o papel do professor, clareia-se um pouco a questão. Os métodos têm uma importância grande; e o papel do professor não é ensinar. Vemos aí uma aproximação com o construtivismo. Para Piaget (1998, p.15), o papel do professor é permitir que a criança reinvente, ou reconstrua a verdade, ao invés de ensiná-la pela via da transmissão. Considera esse autor que, dentro dos métodos ativos, o professor passa a ser um animador que cria as situações e arma os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança. Nessa fala entendemos haver uma aproximação construtivista, porque o professor não ensina, mas auxilia a criança a construir seu próprio conhecimento, partindo da *"bagagem de conhecimento"* que a criança já tem.

Para essa professora, o papel da criança: *É de receptor. A criança ela, com a bagagem que ela tem de conhecimento, ela vem para a escola em busca de alguém que a auxilie, de alguém que a leve, que a conduza. Então é de receptor.* Embora essa fala pareça contrária à concepção construtivista, nota-se aí, porém, a idéia de uma criança ativa, porque sabe que seu conhecimento é parcial e busca alguém que a auxilie. Permitimos nos repetir aqui: para os construtivistas o conhecimento deriva da ação do sujeito sobre o objeto. Nesse caso a criança não pode simplesmente ser receptora.

unesp

A Inf.14, como vimos no 1º capítulo, considera muito importante conhecer teorias de aprendizagem. Sua justificativa é que de posse das explicações sobre como ocorre a aprendizagem, pode orientar melhor seu trabalho, que é a transmissão do conhecimento.

Sobre o papel do professor, disse que: ... *É de ensinar o aluno... o papel nosso é ensinar, é mostrar novos caminhos para eles, de maneira que eles entendam, à maneira deles.* Poder-se-ia pensar num afastamento do construtivismo nessa fala, porque aí se coloca o professor como transmissor de conhecimento, como seria mais próprio de outras abordagens, inclusive da pedagogia histórico-crítica. No entanto, quando perguntamos a essa professora como entende que a criança aprende, sua resposta indica que há uma tendência em não separar entre diversas concepções de aprendizagem e há uma ênfase nos métodos. Sua resposta na íntegra: *Bom, no meu entender meu que a criança aprende, pelo método que está hoje, eu acho que não seria assim só você trabalhar... acho que é através do material concreto. Bom, a criança, no meu ponto de vista, pelo que eu estou trabalhando há 5 anos com o método do ciclo básico e tal, eu acho que só através do concreto. Acho que daí, como eu falei de teoria, que um complementa o outro. Acho que criança deveria ter um pouco mais de teoria e com a prática junto. Só que hoje em dia a nossa criança, eles não tão conseguindo assimilar as coisas e, tipo assim, eles vêm para a escola, para brincar, a maioria das crianças. Não são todos, tem aqueles que vêm para aprender, mais a maioria das crianças vêm para brincar e acha que estudar é brincadeira. Eles não... você tá explicando coisas para eles, com material concreto, com coisas novas, mas eles não prendem a atenção. Aí eu comecei a mudar: eu estou dando, tipo assim, estou mesclando o ciclo básico, com um pouquinho do nosso... com aquilo que agente aprendeu, para ver se consegue chamar mais a atenção. Através da prática, do concreto, com um pouquinho de teoria*

No início da fala, parece que a professora considera que os métodos tradicionais não surtem efeito e daí opta por agir de outro modo, porque,

unesp

como entende, somente *através do concreto* a criança aprende. Esse outro método é o *ciclo básico* (referência direta ao CBEP). E nesse ponto da fala evidencia-se algo que aparece na maioria das entrevistas: os professores municipais de Pato Branco entendem ser o CBEP um documento construtivista. No final da fala, considera-se que é preciso mesclar o *ciclo básico* com outros métodos.

Essa professora disse que "usa" o ciclo básico. Então julgamos oportuno anteciparmo-nos ao 5º capítulo. Seu entendimento do CBA: *Bom, ciclo básico, pela informação que a gente tem, foi um meio que eles criaram de não reprovar o aluno, e que ele não desista, que não tenha evasão escolar. Só que de maneira, eu sei que foi repassado uns tempos atrás, eles repassaram de uma maneira, e hoje a gente já tá interpretando diferente. Que no começo foi aquela, aquela, é, o pessoal estava aflito, como repassar, como trabalhar. Aí repassaram tudo de um jeito e o pessoal entendeu de outro. E foi trabalhado dessa maneira assim, tipo, alguém jogou. E foi trabalhado de maneira com que as primeiras turmas não saíram... como que te digo? ... a interpretação de cada um.* Cada um *interpretou da maneira que quis, da maneira que entendeu o que foi repassado. E, sei lá, eu acho que ciclo básico, ou a maneira que a gente trabalha na sala teria que ser mudado: mesclar para que o aluno comece a entender mais. Não sei se é a maneira correta, mas eu, a gente na sala de aula tá procurando...* (modificar). *Se o aluno não aprende de um jeito, você tenta do outro. Então eu acho que é dessa maneira que a gente tem que fazer. Eu, pelo menos, estou fazendo assim. Se eu vejo que meu aluno não entende de uma maneira, eu procuro outra maneira de explicar para ele. E no começo era aquele negócio de, tipo assim, largou tudo que você aprendeu para passar à nova... àquela aprendizagem que eles passaram no ciclo básico para a gente.*

Nessa fala há importante pista sobre como essas professoras tiveram contato com uma nova concepção de educação. A fala demonstra claramente como a assessoria aos professores foi inadequada no início dos anos 90. Segundo a Inf.14, o CBA *foi um meio que eles criaram para não reprovar o aluno; cada um interpretou da maneira que quis.* Pode-se pensar, também, que houve um certo autoritarismo de quem tinha poder para sugerir o encaminhamento

unesp

do trabalho sob novas concepções de educação escolar. Subentende-se que as equipes técnicas dos Núcleos Regionais de Educação (estaduais) e das SME (municipais), responsáveis pela assessoria aos professores, quando foram treinadas pela Secretaria Estadual de Educação, receberam as informações como imposição e, diante disso, essas equipes ficaram aflitas: *como repassar, como trabalhar. Aí repassaram tudo de um jeito e o pessoal entendeu de outro. E foi trabalhado dessa maneira assim, tipo, alguém jogou.* Em sendo isso verdadeiro, houve flagrante contradição para com o que Saviani (1997a, p.100) dissera sobre a difusão de uma nova concepção e em relação ao próprio CBEP (Paraná, 1992, p.14).

Cada criança aprende de um modo diferente. Foi isso que nos disse a 15ª professora entrevistada. Quando tratou de explicar como a aprendizagem ocorre, recorreu à questão do uso de materiais "concretos". Depois, num processo de associação de idéias, de uma mais simples para uma mais complexa, a criança vai solidificando a aprendizagem. Deixemo-la falar: ...*eu primeiro, particularmente, vamos dizer, eu parto do concreto e vou mostrando para eles como é. Começar como se fosse no começo do ano: com o nome, primeiro passo é o nome da criança, família, nome. Então você parte pelo nome de cada um, depois você vai partir pelas vogais, e, a partir disso você apresenta todo o ABC para a criança, até que ela tenha uma noção de como é e tal. Porque eles não... a criança sabe dizer AB e C e D, mas se você mostrar o A e eles não saberem que é o A, não adianta. Então, eu acho que você tem que mostrar a escrita, você tem que ir: isso aqui é o A, você tem que ir mostrando; o que começa, o que termina, o que tem no meio. Você tem que ir partindo do... muitas vezes você vai do início para o todo e você tem que ir do todo, e repartindo até que eles peguem o jeito.* A aprendizagem decorre desse jogo da parte para o todo e vice versa. No limite podemos dizer que se visualiza aí o empirismo em sua vertente associacionista. O que fica bastante marcado até este ponto é que o ator principal no processo de aprendizagem é o professor.

unesp

Em relação ao papel da criança, a professora considera o aluno como *prioridade dentro da sala de aula.* E justifica: *Se ele chegar te contando* (por exemplo) ... *o assunto do momento agora, é a professora que ganhou neném quarta feira, aqui da escola. Hoje a gente foi visitar ela porque eles estavam todos ansiosos, então a gente foi visitar. O que nós trabalhamos hoje? A família, o nascimento, essas coisas assim! Aí então, a gente trabalha muito é com o que a criança chega de casa.* Um possível modo de interpretar essa fala, é a indicação de que a criança é prioridade apenas quando é possível aproveitar uma circunstância momentânea, como modo de variar um pouco.

Dentre as 20 entrevistadas essa foi a única que disse ter estudado materiais de Saviani durante sua formação. No entanto, quando lhe foi perguntado do que se lembrava desse autor, sua resposta dá a entender que o contato foi superficial: *Agora me apertou. Eu lembro assim do nome dele, mas da e... o problema é o seguinte: eu sou muito, como que eu vou te dizer, eu trabalhei em escola particular, que era o tradicional e você tinha que, tipo assim, apostilas, então a gente trabalhava a apostila e dentro da apostila a gente saí... podia sair um pouco trabalhar fora o construtivismo e tal. Então, é, para mim te dizer assim... e eu sempre tinha... você tem que acompanhar a linha de cada escola, então, para mim te dizer o que eu lembro realmente, vamos dizer ou do Saviani, ou do Paulo Freire ou de algum outro, eu agora me foge assim porque a gente procura seguir aquela linha, aquela coisa da escola.* Pode-se inferir dessa fala que essa professora "adota" a postura teórica que lhe pedem sem, contudo, estudá-la um pouco.

Na continuidade ela vai relatando sobre sua inserção na rede pública municipal e como trabalha *dentro do construtivismo, mas que é mais sócio-interacionismo,* porque, em sua opinião, é essa a concepção de aprendizagem adotada pela Secretaria Municipal de Educação. Interessante é como descreve o "sócio-interacionismo": *é aquela coisa que você tem que ir vendo com o teu jeito como dar, porque a realidade da escola, a realidade da turma da gente, você tem que ir vendo com o que você pode trabalhar, independente de qual, vamos dizer, linha que você vai seguir. Como aqui na*

unesp

escola, você não pode trabalhar tradicional puro, mas se tu vê que a tua turma necessita de um pouco do tradicional, você trabalha. O "sócio-interacionismo", como se vê, é entendido por essa professora como a liberdade para agir segundo a metodologia mais adequada para cada criança ou turma. Mas, de fato, o que fica implícito é que a aprendizagem é decorrente do método de trabalho do professor.

Desse fragmento da entrevista emerge uma outra informação relevante: a professora sugere que a SME adota uma postura "sócio-interacionista". Se isso for verdadeiro, essa fala é um indício de que o construtivismo é entendido, na rede municipal de Pato Branco, na perspectiva eclética.

No 1° capítulo falamos que a opção teórica da Inf.19 é construtivista. Trata-se agora de verificarmos em que medida essa sua opção encontra respaldo em seu discurso. Essa professora, como vimos, disse que tem estudado várias *linhas de pesquisa, para ver qual que era a melhor... que se o aluno não aprende de uma forma, em uma linha, nós podemos usar as outras linhas, e como poderemos usá-la então para que o aluno aprenda melhor.* Dessa fala depreende-se dois aspectos: que a aprendizagem é decorrente do método utilizado pelo professor; que é possível e desejável mesclar várias concepções distintas.

Esse posicionamento da entrevistada não é único entre nossas informantes. Há vários outros casos. Na literatura, também, encontramos um entendimento de que o construtivismo comporta outros modelos explicativos. No 3° capítulo apresentamos alguns exemplos.

Na opinião da Inf.19, o construtivismo é ... *onde o aluno traz o seu conhecimento que ele já sabe e daí em cima do conhecimento dele a gente constrói o conhecimento mais padrão. Não importa se é em Língua Portuguesa, Matemática, ou Ciências, Estudos Sociais. Mas então, o que o aluno sabe e em cima disso que a gente trabalha. Claro, cada vez aprofundando mais, ele conhecendo cada vez mais... mas em cima do próprio conhecimento do aluno, ele*

unesp

(o professor) *vai construindo o seu conhecimento mais global, mais geral.* Há uma inversão com relação ao papel do professor e do aluno nessa fala: na concepção construtivista é o professor quem é secundarizado em favor da criança; é a criança quem constrói seu conhecimento. Parece nessa fala que o aluno "mais segue do que constrói".

Essa maneira de entender o construtivismo coloca a criança numa posição subalterna. A aprendizagem ocorre quando o professor trabalha sobre o conhecimento precário da criança, agindo como *um mediador desse conhecimento dele, do conhecimento da criança para o conhecimento que a escola tem o dever de repassar. De mediar esse conhecimento.* Então, o papel da criança, disse essa professora, *é de certa forma de aprender o que a escola tá transmitindo para ela. Mas também de aprender e de ensinar também. Porque, a cada momento você tá aprendendo muita coisa com o aluno. Numa própria fala dele, ele tá trazendo, ele tá ensinando outros colegas, ele tá transmitindo o que ele sabe. Então ele também é um transmissor de conhecimento.* No 1° capítulo essa professora disse optar pelo construtivismo. Agora, todavia, notamos em sua fala alguns pontos que podem indicar que sua compreensão do construtivismo ainda não é consistente.

4.4. O professor como estimulador, mediador ou orientador da aprendizagem da criança

A Inf.9 trabalha com a 2ª série em jornada semanal de 40 horas. É licenciada em Estudos Sociais e recentemente recebeu o título de Especialista em Psicopedagogia. Trabalha há 24 anos. Embora em sua fala encontremos muitos chavões ditos construtivistas, há elementos que a afastam do construtivismo. Disse gostar de Paulo Freire e Emília Ferreiro, como dois nomes importantes na área da alfabetização, embora não tenha conseguido dizer em que tais autores podem auxiliá-la. O que é mais marcante em sua entrevista não é o

unesp

modo como entende que a aprendizagem acontece, são as pistas acerca da natureza dos cursos que faz a título de capacitação e das leituras que diz fazer.

Quando lhe perguntamos sobre se conhecia alguma teoria de aprendizagem, respondeu como segue: *Agora? De momento... Bom, a gente tá trabalhando com... trabalha bastante com a teoria do, do... enfim, do senso crítico. Bastante assim a parte crítica. Então a gente explora bastante esse lado. Então, através da crítica, a gente vai construindo o conhecimento*. Perguntamos então se houvera lido algo sobre essa teoria e a resposta foi que não se lembrava de ter lido livros acerca da "teoria do senso crítico", mas que já teria feito algum curso: *Olha, esse ano a gente até não teve. Acho que o ano passado a gente teve um de Matemática. É, esse ano ainda não.* Como que foi esse curso de Matemática? Perguntamos. *É, foi construído jogos em cima da proposta, de trabalho de... voltado à Matemática. Sobre em cima de jogos para desenvolver o raciocínio.* A frase incompleta obrigou-nos a perguntar: A que proposta de matemática a senhora se refere? Após longa pausa respondeu: *Proposta... foi assim desenvolvendo o raciocínio para que ele atue com maior perfeição naquilo que ele for fazer.* Evidencia-se, nessa fala, que alguns cursos de capacitação, dos quais esses professores participam, não passam de meros treinamentos repetitivos, limitados ao repasse de técnicas, cujo vínculo teórico talvez somente o instrutor saiba.

Para essa informante a criança aprende quando *vai desenvolver muitas habilidades, desenvolve habilidade mental, intelectual... Acho assim que tem que desenvolver essa parte, para conseguir aprender.* Depreende-se, dessa fala, que as habilidades mentais e intelectuais são pré existentes e ficam no aguardo da oportunidade para se desenvolver. Diante disso, seu papel de professora é estimular o aluno, estimular, instigar, estimular para que ele desenvolva essas habilidades, com atividades, que vai propondo, ou vai descobrindo junto com a criança. Ou seja, o professor deve permitir que a criança atualize seus potenciais, estimulando-a.

unesp

Nossa 12ª informante é economista, especialista em ensino da Matemática, cursa Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Tem 7 anos de experiência, trabalha com 1ª e 4ª séries em jornada de 40 horas semanais. É de se supor, portanto, que teve bastante contato com a Psicologia porque, como se sabe, essa disciplina faz parte do processo de formação do professor. De fato esse contato existiu, mas foi superficial, como ela mesma disse.

Quando perguntamos se considerava importante que o professor conhecesse teorias de aprendizagem, respondeu: *Extremamente importante!* Na seqüência, ao perguntarmos se conhecia alguma teoria de aprendizagem, sua resposta sugere uma confusão entre teoria e método. Disse que ... *são várias teorias de aprendizagem que... tipo assim, cada instituição de ensino, de cada lugar, escolhe um caminho para realizar a aprendizagem. No nosso caso aqui das escolas municipais de Pato Branco, nós estamos pelo caminho do construtivismo. Claro que, quando foi implantado o ciclo básico, o construtivismo estava, podemos dizer assim, só que o pessoal não sabia como trabalhar com isso. Então agora está mais claro, e não só construtivismo pode ser trabalhado, porque você não pode seguir só uma linha. Então acho assim que várias teorias podem ser utilizadas para você trabalhar em sala de aula.*

Essa informante nos dá uma pista de como o construtivismo é aí entendido: dentro de uma perspectiva eclética. No capítulo anterior falamos sobre como alguns autores, utilizados em cursos de formação de professores, concebem tanto o construtivismo como a psicologia histórico-cultural na mesma vertente interacionista. Em Pato Branco, sugere-se aos professores os PCN e nesses documentos também interpreta-se o construtivismo de maneira eclética.

Como a criança aprende? *Tá todo dia tá aprendendo! Como ela, ela aprende? Ela... através da vivência dela. Desde, desde ao nascer ela está aprendendo. Quando ela faz a parte da amamentação, ela já está aprendendo por si. É, quando ela começa a mexer e a segurar objetos, é, sugar o dedo, as crianças sugam o dedo, então, a aprendizagem da criança se dá automaticamente nesse aspecto. Claro que na escola já é um pouco mais diferente. Na escola ela tem bastante auxílio dos colegas, do professor, da família, principalmente que é a*

unesp

base da educação. Vemos aí uma aproximação com as idéias de Piaget (1973b, p.11-24) acerca da gênese do conhecimento durante os períodos sensório-motor e o pré-operacional.

A partir do momento em que começa a falar do papel do professor e do papel da criança no processo de aprendizagem, nota-se maior aproximação ainda com as idéias construtivistas.

Sobre o papel do professor: *o professor não vai ensinar a criança! Ele vai orientar a criança, porque a criança, é, nós temos é, o costume de dizer que o aluno vai para a escola para aprender... o nosso aluno sabe muita coisa. Então ele vai na escola para ser orientado, nessa aprendizagem que ele tem. E, inclusive nós, na nossa escola, nós planejamos dentro da realidade da criança e aproveitamos tudo que ela pode nos transmitir para auxiliar na aprendizagem, que é muito mais fácil. Que ela tem conhecimento.*

Sobre o papel da criança, a professora disse: *...assimilar o que ela puder assimilar na sala de aula com o professor... Tá meio difícil falar o papel da criança, a gente nunca pára para pensar nele...* (pausa)*... Seria...* (pausa) *ela estar é pronta a receber informações e utilizar de todas as informações para, para sua vida, em casa...* Numa interpretação construtivista, forçada é verdade, dessa fala, diríamos que a criança assimila aquilo que puder assimilar em função de um certo grau de maturação. Talvez a semelhança de termos não seja mera coincidência; decorra do contato que essa professora, ao longo de 7 anos, teve com a forte influência construtivista dos anos 1990 entre os professores brasileiros.

4.5. Manifestação de preconceito no discurso

Uma professora (Inf. 5), com 6 anos de experiência e formação em nível médio, disse que a criança aprende *a partir de momento em que ela vivencia aquilo que a gente vai ensinar para ela.* Então, o papel do professor é o de prover experiências, ou situações, para que a criança as vivencie. De certo

unesp

modo foi isso mesmo que a professora em questão disse acerca de seu papel. Acompanhemo-la: C*onstruindo* (o conhecimento da criança). *Antes era só.... o papel era só informar, só que agora tem quer formar, também, o cidadão crítico, mostrar o que é certo, o que é errado. Porque ele não tem nem princípios, nem valores, ela tá se perdendo. Os pais quase não têm tempo de ficar com o filho em casa, quase não mostram para eles isso. A gente que tem que tá aqui mostrando e falando e, como que é isso, porque que não faz isso, porque que não faz aquilo...*

Nessa fala podemos visualizar uma aproximação com preconceitos expressos na teoria da carência cultural. Veja-se que a professora parece entender que o fato de as crianças "não terem princípios" decorre da ausência dos pais, porque estes precisam trabalhar. Ou seja, as crianças pobres têm certas deficiências e o professor tem o dever de supri-las.

A respeito do "suporte científico" da teoria da carência cultural, Patto (1996) assim se manifesta:

> O que impressiona nestas pesquisas é a dificuldade dos pesquisadores de perceber que a própria precariedade dos instrumentos de avaliação do contexto das observações pode ser a responsável pelos resultados negativos encontrados. A relação pesquisador-pesquisado e sua influência sobre os comportamentos observados é igualmente ignorada... Alheios às questões de ideologia e das relações de poder – que não estão simplesmente "lá fora", na sociedade, mas entranhadas no próprio corpo da Ciência – geram um conhecimento científico que leva apenas ao reconhecimento-desconhecimento do que se propõem a desvendar. Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos... (Patto, 1996, p.50).

Quando a Inf.5 falou sobre se conhecia teorias de aprendizagem, disse: *você quer dizer Piaget, Vigotski, esses nomes? Eu leio algumas. Outro dia eu tava lendo na, acho que foi na Nova Escola que saiu, ou na Isto É, eu não lembro, saiu todas as teorias. Daí desde... começou lá com Piaget, daí foi Freud, com não sei quem, não sei quem... O que você, como que você quer que seu filho, ... qual linha que você quer que teu filho aprenda na escola.* E se conhece alguma

unesp

das teorias que mencionou: *A gente fala bastante no construtivismo*. Sobre se tem lido, e o que tem lido do construtivismo: *Sim começar... e ir até a teoria da escola que você começa sempre do senso comum, o que o aluno sabe, o que ele traz de casa pra depois ele ir construindo o pensamento, que já é, essa é uma das novas. Que ele não, não, que não se passa o conhecimento, se constrói.*

Há expressões na fala dessa professora típicas do senso comum construtivista. Talvez a informante as repita porque faça parte de seu cotidiano o convívio em um ambiente em que tal tipo de discurso seja freqüente e esteja presente, inclusive, nas leituras que faz.

Mas, deixando-se de lado o slogan – formar o cidadão crítico – e todas as demais expressões usadas pelo senso comum educacional, e concentrando-se no restante da fala, observa-se a expressão de preconceitos. Note-se o juízo que faz a professora acerca do tipo de experiência que as crianças devem vivenciar. Juízo, claro, carregado dos valores sociais com os quais se afina a professora. Não basta, então, prover as experiências. É preciso as experiências sejam aquelas que o professor entende como válidas. A aprendizagem, então, se daria a partir das experiências sobre os objetos apresentados pelo professor, principal agente no processo. Em sendo tal coisa verdadeira, inviabiliza-se qualquer aprendizagem fora do contexto de sala de aula. E, por isso, não caberia outra função à criança além daquela apontada por essa informante: *Seria de vir pra escola, de aprender... vir pra sala para obter o conhecimento.*

Para uma professora (Inf.8), que trabalha com 1ª série em jornada de 20 horas semanais e tem 13 anos de experiência, a criança aprende de vários modos. Há aquelas que *já vêm com conhecimento de casa, que é só você aperfeiçoar* e há outras que o professor... *vai ter que trabalhar desde o início a aprendizagem dela. Tem que trabalhar tudo com a criança, começar do início, porque muitas têm pré-escola, já vêm com conhecimento.*

Nessa entrevista, tal como na 5ª, verifica-se um preconceito: há aquelas crianças que já vêm com conhecimento de casa; há aquelas que o obtém na pré-escola; e há aquelas que não aprendem nem em casa e nem na pré-escola,

unesp

porque não a têm. Se até esse ponto ainda não ficou evidente que o conhecimento prévio da criança decorre de seu contato com o meio ambiente, em casa ou na pré-escola, continuemos ouvindo essa professora: *por exemplo, a gente trabalha com séries iniciais. Eles não pegam nem o lápis, que é o material que a gente mais usa é o lápis, lápis e papel e... Eles não conseguem nem pegar o lápis, então, já para a gente é uma dificuldade porque eu vou ter que trabalhar aquele aluno, ensinar ele... é claro que ele já tem o, o jeito dele. Então vai ter que trabalhar desde o começo, ensinar ele tudo. Muitos não, em casa já têm livros, já tem revistas para recortar, para... mesmo para olhar uma figura; muitos não têm isso em casa, os pais não, não têm às vezes condições, ou trabalham e não têm tempo para o filho.* Ou seja, ainda que não consiga expressar de modo claro como ocorre a aprendizagem a partir do ambiente, nota-se nesse trecho do discurso que é o meio quem oferece a possibilidade de aprender: seja através das condições postas em casa, seja pela ação do professor que ensina a criança. O preconceito da privação cultural também pode ser visualizado.

Quanto ao seu papel como professora e quanto ao papel da criança no processo de aprendizagem, trata-se, respectivamente, de ajudar a criança para que ela não sinta sempre as dificuldades e a criança, por sua vez, deve ter *interesse, porque não adianta eu tá ali tentando ajudá-la e querer que ela aprenda se ela não quer. Ela tem que querer também.* Há uma aproximação construtivista nessa fala: ao interesse da criança, deve corresponder igual interesse do professor em auxiliá-la.

No discurso de uma outra professora (Inf.13), com 22 anos de experiência, manifestam-se princípios da Escola Nova, tal como Saviani (1997b) a descreve e também expressos por Carl Rogers em "Liberdade para Aprender", além da idéia preconceituosa segundo a qual as crianças pobres têm dificuldade para aprender.

Quando lhe perguntamos se conhecia alguma teoria de aprendizagem, posto que houvera dito que tal conhecimento é importante, respondeu do seguinte modo: *Eu ainda acho mais fácil do aluno aprender quando*

unesp

ele... no concreto. É, assim, digamos que a gente dê liberdade para o aluno mas assim uma liberdade bem direcionada, para ele ter liberdade de expor o que ele sente e deixar ele mais desinibido. Não como antigamente que a gente reprimia mais o aluno. Talvez a gente até cortasse... até tenho alunos que às vezes conversam demais, mas às vezes, quando conversa, digamos assim, sobre o assunto eu acho que é muito importante deixar, porque tem uns que sempre vão ser os que falam mais e que vão ser os líderes... que às vezes antigamente até talvez a gente cortasse o aluno quando ele conversava demais... digamos, muita pergunta... tem professores que não gostam. Eu acho que isso é importante. Deixar que o aluno se sobressaia fazendo bastante pergunta, questionando... e dando liberdade para o aluno.

Nesse trecho acima, portanto, o que sobressai é a questão da liberdade para aprender, coisa bem cara ao escolanovismo e à Carl Rogers (1978), que dedicou um livro ao tema.

Quando perguntamos a essa professora como ela entendia que a criança aprende, obtivemos a seguinte resposta: *Bem, primeiro eu sempre penso assim que o aluno aprende com a auto-estima. Porque o aluno que não tá... se não tem auto-estima, porque as famílias hoje são muito desestruturadas e abalam muito o aprendizado da criança. Então, quando o aluno se sente bem, que a gente valorize ele... primeiro de tudo eu sempre valorizo muito o aluno, faço ele se sentir à vontade e faço com que ele se sinta que ele é capaz de aprender e vai aprender. Que todos nós temos capacidade de aprender; uns mais porque estudam mais, uns menos porque se dedicam menos.* Esse trecho da resposta também é compatível com os princípios da Escola Nova. Veja-se que a valorização do aluno, da capacidade que ele tem para aprender, é quesito essencial no seu trabalho. Em sua opinião, a capacidade que todos têm de aprender, no entanto, está diretamente relacionada com o interesse ou dedicação de cada um. O problema é que o fato de que os interesses e a conseqüente maior ou menor capacidade de aprender, nessa concepção, são próprios dos indivíduos, são uma condição a priori. Daí, se uma criança não conseguir acompanhar o ritmo da turma, isso se torna um problema só seu, desobrigando o professor, vez que este

unesp

nada pode fazer contra as determinações da natureza. Talvez essa professora não tenha refletido ainda sobre essa decorrência da concepção humanista.

Prossegue a professora: *Eu acho então que quando o professor gosta de alguma coisa e passa aquilo com mais amor, eu acho que o aluno aprende também melhor. Então é sempre assim, é... elevando a auto-estima deles, porque as famílias daqui do nosso bairro, pelo menos, são cheias de problemas.* Há coerência no discurso dessa professora: obviamente se a aprendizagem é determinada por uma condição a priori, por que não dizer o mesmo de todo o comportamento? Isso justificaria o fato de existirem filhos problemáticos de famílias "cheias de problemas". O que parece, de fato, é existir uma ponta de preconceito na fala dessa professora. Há aí a idéia de que as crianças pobres são problemáticas por natureza.

A aprendizagem mais importante nestes tempos de contínuas e rápidas mudanças é aquela que capacita a criança a compreender o processo da própria aprendizagem. Aprender a aprender é, portanto, o tipo de "aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno" (Rogers, 1978, p.164). *"(...) Acho que é ensinar o aluno aprender, porque ele tem... a gente ensina ele, mas ele tem que aprender a aprender sozinho, a ir em busca das coisas, porque a partir do momento em que ele sente que ele precisa, ... há necessidade de aprender mais e mais para o futuro dele, eu acho que tá meio caminho andado".* Foi exatamente essa a resposta dada à pergunta sobre que é o papel do professor no processo de aprendizagem. E a aproximação com a Escola Nova aí é explícita. A aproximação da fala com os PCN também é clara.

E o papel da criança? *"Ah, o papel da criança é... lógico, é aprender e ir em busca de conhecimento junto com o professor, pedir para... Assim, como é que eu vou dizer para o senhor: o papel da criança é estudar, ele tem que estudar, ler, se informar, perguntar ..."*. Forçando na análise, vemos aí a questão da centralidade do conhecimento. Veja que se a criança não proceder do modo indicado pela professora, ficará à margem do mercado.

Pode ter soado estranha essa última colocação deste autor, mas o fato é que essa professora dá mesmo a entender exatamente isso quando fala do

unesp

modo como avalia a aprendizagem. Ela, que se autodenominou de *antiga*, disse que faz dois tipos de avaliação: o primeiro refere-se a algo parecido com a avaliação preconizada no CBEP. Isto é, uma avaliação do processo de aprendizagem da criança, e com valor diagnóstico. O segundo, que denominou de *"antigo modo de fazer avaliação"*, é aquele em que a criança é solicitada a demonstrar a quantidade de conteúdo que conseguiu memorizar. Essa avaliação foi descrita como *"um tipo de vestibularzinho, assim com os conteúdos que eu trabalhei"*. A professora age desse modo porque *"... mais tarde, os meus a... eles são da 4ª série, eles vão enfrentar um vestibular, vão prestar um concurso público, alguma coisa, um trabalho, então ninguém vai tá aí do lado lendo ou explicando. E, e vão ser avaliados. Eu acho que é importante a avaliação assim também escrita"*. Agora fica possível entender por que o papel da criança é estudar e estudar cada vez mais: o mercado de trabalho é de quem retém mais conteúdos na memória, ou para quem consegue "aprender a aprender".

4.6. Os objetos tangíveis e a aprendizagem

Uma professora (Inf. 6), com formação superior em História, 12 anos de experiência e que trabalha atendendo crianças que apresentam alguma dificuldade específica, disse que vê a aprendizagem acontecendo no dia a dia. Afirmou que quando se percebe que algum aluno não está aprendendo, *o professor tem que ser criativo.... inventando outras técnicas, para ver se ele consegue aprender. Então a gente faz de tudo aqui, só que a gente não tem receitas prontas, nunca, não tem receitas prontas.* Então, sobre os papéis do aluno e do professor: *O aluno, ele se esforça bastante para tentar aprender. E o professor, ele transmite o conhecimento para o aluno. Porque o professor passa os conhecimentos; e o aluno, ele recebe. É assim.*

Quando essa professora fala de seu papel, parece se afastar do construtivismo que, como vimos, retira do professor a função de transmissão do conhecimento. No entanto, quando falou sobre se conhecia alguma teoria de

unesp

aprendizagem, diz valer-se de "materiais concretos", numa expressão mais ligada aos construtivistas: *por exemplo* (disse)*: um aluno está fraco em Matemática. Aí você vai pegar e vai tentar descobrir uma técnica que faça com que aquele aluno aprenda. Através de materiais concretos, porque o meu trabalho é fora da sala de aula, então eu tenho que achar uma técnica que faça com que esse aluno aprenda. Eu trabalho bastante com material concreto.* Outro exemplo: *na 1ª série, você pega o alfabeto, monta palavras, as famílias, já vai montando, formando as palavras chaves. Porque agora não é o tradicional que a gente usa, é o ciclo básico.*

Quando Piaget (1978, p.76-8) discute a formação dos conhecimentos lógico-matemáticos, ele ressalta o papel da ação sobre os objetos como via de acesso a esse conhecimento. Noutro momento (Piaget, 1998, p.54-5), escreveu que as operações lógicas somente se constituem e adquirem suas estruturas de conjunto em função de um certo exercício, não apenas verbal, mas sobretudo e essencialmente relacionado à ação sobre objetos e à experimentação. Em muitas entrevistas, como nessa em tela, vamos encontrar as professoras referindo-se ao uso "do concreto". Dos autores que a Inf. 6 lembra ter estudado, mencionou Piaget, mas disse não se lembrar exatamente de que trata sua teoria.

Com relação ao ciclo básico de alfabetização (CBA), que a Inf.6 opõe ao "tradicional", no CBEP vamos encontrar várias passagens que sugerem ao professor utilizar materiais diversos em suas atividades, tais como placas de trânsito, embalagens, logotipos, etc., de modo que a criança vá, aos poucos, ligando os símbolos impressos nesses materiais àquilo que eles representam, reforçando, assim, a compreensão da função de representação dos símbolos (Paraná, 1992, p.39). Se formos à Vigotski (1989a, p.119-34), vamos verificar que esse autor explica que o processo de aquisição da língua escrita tem seu início no processo de apropriação, pela criança, da idéia de representação que sempre tem como base a fala. A referência básica do CBEP para a alfabetização é esse mesmo texto de Vigotski. Várias professoras, porém, dizem que a concepção de alfabetização do ciclo básico é construtivista. Em outras oportunidades voltaremos a esse ponto.

unesp

4.7. Aprendizagem como construção

Uma professora graduada em Pedagogia (Inf.4), comentando sobre sua formação, deixou bem claro a superficialidade com que teve contato com conhecimentos da Psicologia. Isso também se observa em sua fala.

Seu discurso é marcado por fragmentos da teoria piagetina. Deixemo-la falar sobre o que estudou: *São as fases da criança, que a criança tem o período pré-operatório, operatório, que são como ela vai aprender e...* Isso no Magistério. Mas na graduação, ou mesmo na sua especialização em Psicopedagogia, a forma como estudou Psicologia continuou marcada pela superficialidade. Vejamos: *faz anos que eu fiz Magistério, então eu naquela época aprendi que a criança chegava em tal fase e deveria saber já alguma coisa. Cada fase tem a sua, a sua aprendizagem, mas não é bem assim: tem criança que se desenvolve, tem criança que não desenvolve; de repente tem a idade de 10 anos, a de tempo, mas a sua idéia ainda está com sete, oito anos... Então, como eu fazia faculdade e trabalhava, então a gente ia mediando isso, ia percebendo, mas daí agora já está mudado: que antes diziam que tinha que ter sua fase passar, senão não era normal. Mas a gente daí, na faculdade, como agora os estudos estão cada vez mais avançados, achava já diferente.* Ou seja, embora essa professora tenha deixado claro que estudou teoria piagetiana, seu discurso deixa transparecer que sua apreensão da teoria está degradada. Além disso, sua opinião somente mudou porque os estudos (dos cientistas e não os seus) estão mais avançados. Então, ela não percebeu por si mesma que antes se tratava parcialmente da questão da aprendizagem, colocando-se-lhe as amarras das fases de desenvolvimento.

Quando lhe perguntamos sobre o que tinha estudado em Psicologia na graduação, após alguns instantes de hesitação veio a resposta: *na faculdade a gente teve adolescência, o que mais? A dificuldade que tem na adolescência, a criançada...* (longa pausa). *Teve Piaget, bastante assim, foi bastante estudado Piaget, Vigotski. Comparação entre um e outro.* Mas, a professora não pôde dizer, pelo menos naquele momento, em que se comparava

unesp

Piaget à Vigotski: *Vou ver se consigo lembrar, de... porque tem aquela outra professora também... Eles foram estudando para descobrir o porquê que ocorria a dificuldade, esses problemas com as crianças, as fases... Não consigo lembrar a diferença entre os dois.*

A aproximação de seu discurso com o construtivismo começou a aparecer quando lhe perguntamos como entende que a criança aprende: *A criança aprende... eu, no meu modo de pensar, claro, é construindo o seu conhecimento. Ela tem que trabalhar para aprender... Eles têm que fazer para eles perceber como que vai construindo. Às vezes, a gente falou mil vezes e ele não conseguiu entender, mas no momento em que ele fez, que dá o insight, o estalo, daí ele diz: mas ah, mas como era fácil. Então é só construindo, ele tem que trabalhar e ir descobrindo.*

Às vezes a gente quer que a criança aprenda a dividir, mas ele não sabe. Digamos assim, não encaixou ainda como que é, na memória dele, disse a Inf.4. Nesse fragmento, o discurso aproxima-se da idéia de assimilação. Na continuidade, sua fala continua demonstrando sua aproximação com a concepção construtivista: *Ele não vai aprender a dividir simplesmente... é colocar a conta, as divisões lá no quadro para ele fazer. Então, ele tem que primeiro aprender no concreto digamos assim, construir o conhecimento dele... Então tem que iniciar é... com coisas mínimas para depois eles aprenderem a mais... Eu acho que é assim.*

Quando fala sobre seu papel como professora, essa informante é coerente com o que disse acerca do processo de aprendizagem. Para ela *o professor deveria ser um mediador, digamos assim, auxiliar para que o aluno fosse buscar o conhecimento dele.*

No entanto, o entendimento do que vem a ser um professor mediador limita-se ao papel de auxiliador do aluno. As suas dificuldades teóricas parecem impedi-la de avançar e seu discurso não supera o senso comum. Sua fala é marcada por hesitações, frases incompletas e mudanças repentinas de assunto: ... *tu dá o que ele teria que aprender: olha, nós vamos trabalhar divisão, que eu já falei no início. Então, eles vão trabalhar... eles teriam que buscar a*

unesp

aprendizagem deles, não somente esperar que a professora, somente se contente com o que a professora dá e não busquem mais. Eu acho que o professor além de incentivar, ensinar, tem que incentivar e também o aluno tem que buscar a aprendizagem. Somente o professor sozinho não consegue. Isso é uma coisa que mesmo em sala de aula o professor faça o máximo, mas a criança também tem que ter a vontade dela porque, a vontade intrínseca, lá de dentro, é eles que têm fazer vir para fora, porque a aprendizagem somente com a professora é... é o mediador, que deveria ajudar, auxiliar, ensinar como eles buscar. Veja-se, por exemplo, integralmente o que disse acerca do papel da criança: *Eu acho que deveria ser de pesquisador, de curiosidade, de, de, de tudo isso. Que isso que eu acho que tá faltando um pouquinho os pais incentivarem os alunos... que daí com que eles sintam curiosidade de aprender.*

Um segundo exemplo de discurso que fica no senso comum, com terminologia construtivista, foi dado por uma professora (Inf. 17), com 7 anos de experiência. Essa professora tem Licenciatura em Matemática e é Especialista no ensino dessa disciplina. Essa informante foi sincera em dizer que seu conhecimento de teorias de aprendizagem é superficial. Em sua opinião, as teorias são linhas de pensamento, das quais afirmou ser seguidora do construtivismo.

Perguntamos então se tinha lido alguma coisa a respeito do construtivismo e a resposta foi afirmativa e, mais que isso, que lera bastante; recentemente, porém, não. Sobre o que lembrava ter lido disse: *Que a gente deve deixar eles criarem, não dar as coisas elaboradas, prontas. Sempre deixar eles buscarem, eles criarem, eles... A gente só deve é... encaminhar eles, criar condições para que eles busquem.* Mas essa professora disse não se lembrar onde teria lido tais coisas. Souza (1996, p.218) constatou a superficialidade com que muitos professores lêem textos técnicos, quando lêem. Muitos professores, segundo essa autora, entendem o construtivismo como *"não-dar-respostas-prontas-aos-alunos"*.

unesp

Só que essa professora foi também sincera quando disse que durante seu curso teve pouco contato com a Psicologia. O pouco que teve, numa disciplina chamada de Psicologia da Aprendizagem, a remete para uma compreensão muito precária sobre como o suposto objeto de estudo dessa disciplina (a aprendizagem) ocorre. Ela afirmou que estudou *as fases da aprendizagem da criança, a evolução do adolescente, as inteligências múltiplas, é...* (longa pausa). Sobre autores estudados citou Freud, Luckesi, Piaget. Só que não pôde dizer naquele momento algo sobre a teoria desses autores. Sobre a teoria das *inteligências múltiplas* disse: *um outro agora que a gente estava estudando é o Harvei, que... esse, esse eu lembro mais que foi mais recente. Ele, ele estudou 8 inteligências. É a história das inteligências múltiplas. E, para cada um ele estabelece um... que cada ser humano tem a sua, tem a sua limitação, mas cada ser humano desenvolve um, uma habilidade, tipo assim um... seu lado desenvolve mais uma coisa, outro desenvolve mais para outra, e que to... e que isso deve ser... trabalhado, e na escola, a escola às vezes avalia só aquilo que o aluno, aquilo que a escola tá acostumada a, a fazer, provas e coisas assim. Não avalia o todo do aluno, não avalia o que o aluno traz para a escola, o que o aluno pode contribuir para a escola.*

A criança aprende *quando ela constrói a sua, sua... sua inteligência. A inteligência não, a inteligência tá construída. Mas quando ela consegue relacionar as coisas, interpretar as coisas... quando ela sabe que vai construir*. Depreende-se da fala, então, que a inteligência está construída de antemão. Ou seja, a aproximação construtivista dessa professora fica apenas na afirmação de que a criança constrói seu conhecimento. Porque, com efeito, em sua opinião o papel do professor é contribuir para que a criança *busque, descubra; ajude... incentivar a criança. Acho que o mais importante ainda é o incentivo que a gente dá para ele, porque se a gente não incentiva eles, parece que eles vão desanimando, desanimando e não vão construindo aquele conhecimento.*

Sobre o papel da criança no processo de aprendizagem, a verbalização da professora parece demonstrar que seu entendimento do que vem a

unesp

ser o construtivismo limita-o a um método. Nesse caso, se a criança não aprende com um método, utiliza-se outro. Sobre essa questão seguiu-se o seguinte diálogo:

- (após uma pausa) *Aí, tem uma série de questões porque tem alunos que você, incentivando ele, ele se sente seguro, ele vai em frente cada vez mais. E já tem outros que você tem que usar outras maneiras de, de trabalhar com ele, porque, exatamente incentivando, eles não vão, não conseguem: então você tem que descobrir outros caminhos, outros meios, para fazer com que esse aluno aprenda bem a ...*

- Quer dizer, você tá me falando que as crianças não aprendem todas do mesmo modo.

- *Não!* (concordando que as crianças não aprendem do mesmo modo)

- É isso?

- *Não!* (concordando que as crianças não aprendem do mesmo modo)

- Mas você falou que segue o construtivismo...

- S*igo o construtivismo!*

- e que tem algumas outras crianças que você tem que usar um modo diferente?

- *Não e... É, exatamente. Só que é aquela velha história, a gente não pode jogar tudo fora e usar só o construtivismo. A gente segue. Mas tem*

unesp

coisas que para uns não funciona, você tem que usar outras maneiras, outros métodos, para fazer com que eles desenvolvam.

Para uma professora (Inf. 20), bacharel e licenciada em Geografia, especialista em Educação Especial, com 9 anos de experiência e que trabalha com 4ª série, a criança aprende realizando. Embora em nenhum momento da entrevista tenha feito qualquer menção à concepção construtivista, sua fala é repleta de expressões que o senso comum educacional consideraria construtivistas e utiliza amplamente.

Quando lhe perguntamos como entendia que a criança aprende, obtivemos a seguinte resposta: *Eu acho que ela aprende realizando as coisas, aprende no concreto. Primeiro ela tem que passar pelo estágio concreto para aprender, para ter uma aprendizagem. Eu não posso exigir que a criança já tenha abstração sem ela passar pelo concreto.* Esse concreto refere-se a materiais tangíveis que, no caso da Matemática, por exemplo, são *objetos de apoio que representem aquelas quantidades* e *... com o alfabeto, você tem que trabalhar com as letras... Mas ele tem que tá sempre vendo, ele tem que tá pegando, ele tem que tá sentindo, ele tem que sentir que ele pode mudar as letras...* Nesses pontos, mais especificamente em relação à Matemática, sua fala está de acordo com a elaboração piagetiana (1998, p.59-60), retro-referida no 1º capítulo deste trabalho.

Na seqüência, a professora continua falando da importância do uso de materiais concretos. A criança *tem que pegar e sentir tudo para aprender. Porque é difícil, eu vejo assim muito difícil, uma criança aprender sem ela vivenciar, sem ela conseguir realizar aquilo, pegar mesmo... que a criança tem que pegar, ela tem que sentir, ela tem que virar, ver como ela pode fazer..... Esse tipo de coisa. Isso seria usar material,* (concreto) *que ele sinta..*

Sobre os papéis do professor e aluno. Em sua opinião, *... o papel do professor, ele é mediador. Ele tem que construir com o aluno, o conhecimento... Você vai aprender e o aluno vai aprender com você. Porque não tem criança que não saiba nada, nem mesmo quando ela é pequenininha da 1ª série; ela sempre vai trazer alguma coisa do conhecimento que ela tem em casa.*

unesp

Então a gente tem que aproveitar isso e disso construir e fazer junto com ela: vamos fazer tal coisa? Vamos ver o que vai acontecer? Lógico, você vai induzindo a criança a fazer, mas ela vai fazendo, ela vai achar resposta junto contigo... Eu, pra mim, o papel é de mediador, não transmissor de conhecimento. Pois bem, há aqui mais uma menção direta ao construtivismo: o professor não é transmissor de conhecimento. E há mais: a criança, com a ajuda do professor, constrói seu conhecimento: ... *ela não seria um mero receptor de conhecimento. Ela tem que construir... é construir seu conhecimento. De construtor, ir construindo.* De fato, para a concepção construtivista de aprendizagem, o professor não transmite o conhecimento; a criança constrói. No máximo, o professor ensina a criança a construir conhecimentos (Mauri, in: Coll et. al., 1998, p.87).

César Coll diz que a construção do conhecimento pela criança exige dela uma contribuição ativa e global, "sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura..." (Coll, 1998, p.24). Nessa e em outras entrevistas, as professoras dizem que o professor é um mediador. Mas, não obstante o fato desse autor construtivista ter dito que o professor é mediador, no CBEP há muitas passagens que se referem ao papel de mediação exercido pela escola, e do professor como um dos possíveis mediadores entre a criança e o conhecimento. Acreditamos ser a esse documento que as professoras se referem quando dizem que o professor é um mediador, porque, como dizem, poucas leram os PCN; todas já tiveram bastante contato com o CBEP.

Enfim, nessas três falas vemos que as professoras entendem que o conhecimento acontece se for construído pelo sujeito. Marca-se claramente, também, que seu discurso é fragmentado e não ultrapassa o senso comum.

x x x x x

unesp

Como demonstramos, as concepções de aprendizagem subjacentes ao discurso das 20 professores que entrevistamos, diferem substancialmente da concepção manifesta no CBEP. Encontramos que a maioria das falas aproxima-se francamente de posições construtivistas. No entanto, o que marca os discursos é a fragilidade teórica das professoras. Tal fragilidade, ao mesmo tempo em que as impede de assumir uma postura mais crítica frente ao próprio trabalho, praticamente impossibilita uma reflexão mais aprofundada a respeito de quaisquer ordenamentos propostos ou impostos pelos órgãos gestores da educação.

Por conta dessa mesma fragilidade teórica, o CBEP tem sido um texto que é utilizado mais como local de busca dos conteúdos com que os professores deverão trabalhar, do que como documento de base que orienta o trabalho dos professores municipais de Pato Branco. É sobre isso que vamos discutir no próximo capítulo.

unesp

5º CAPÍTULO

As práticas profissionais das professoras e o CBEP

Em nosso roteiro de entrevista havia questões que procuravam evidenciar o modo como os professores procedem à avaliação do rendimento de seus alunos; sobre a preparação e condução das aulas; sobre se conheciam e como utilizavam o CBEP; se conheciam, ou sabiam, qual é a concepção de educação subjacente ao texto do CBEP e sobre se conheciam os PCN. Além disso, pedíamos que descrevessem um dia típico no seu trabalho.

Neste capítulo nossa atenção volta-se ao modo como nossas informantes utilizam o CBEP no seu cotidiano. Há também uma tentativa de estabelecer correlações entre as práticas que dizem executar e as respectivas concepções de aprendizagem vistas no capítulo anterior.

5.1. A avaliação no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná

No CBEP (Paraná, 1992, p.17) informa-se que a avaliação, além de ser contínua, deve levar em conta tanto a aprendizagem dos alunos como o próprio saber escolar, sua organização e condução pedagógica. De posse dos resultados da avaliação, o professor deve se perguntar se o modo como está conduzindo seu trabalho se reflete na aprendizagem dos alunos. Essa pergunta, e correspondente resposta, constituem-se no orientador das decisões pedagógicas da escola. Essa concepção de avaliação é semelhante a que encontramos em Libâneo (1992, p.195), para quem a avaliação "é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos..." (Libâneo, 1992, p.195).

A avaliação da aprendizagem escolar, na visão de Luckesi (1997, p.27-47), não se descola de um modelo teórico de sociedade e de educação. Isto é, a avaliação numa sociedade conservadora, com uma educação

unesp

conservadora, tende a promover a conservação. Nesse sentido, a avaliação seria meramente classificatória. Em oposição, nas pedagogias preocupadas com a transformação, a avaliação educacional manifesta-se "como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento" (Luckesi, 1997, p.32).

No entanto, esse mesmo autor entende que, no seio de uma sociedade conservadora e de uma pedagogia autoritária, podem surgir elementos contraditórios e antagônicos que possibilitam a transformação dessa sociedade. Para tanto, afirma Luckesi,

> O educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação (Luckesi, 1997, p.42).

Para Luckesi (1997) a avaliação, que se caracteriza "como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado" (idem, p.33), comporta três elementos: em primeiro lugar ela é um juízo de valor, ou seja, uma apreciação qualitativa sobre um objeto qualquer a partir de critérios pré-estabelecidos; em segundo lugar, trata-se de um julgamento feito com base em indicadores que delimitam a qualidade esperada do objeto; e, finalmente, a avaliação conduz a uma tomada de decisão. Esse autor entende que esses três elementos compõem o que chama de "compreensão constitutiva da avaliação" (idem, p.34). Numa prática avaliativa conservadora, o julgamento de valor possibilita, via de regra, a classificação dos sujeitos; numa avaliação com sentido de diagnóstico, esse mesmo julgamento possibilita uma nova tomada de decisão no sentido de eventuais correções de percurso.

unesp

Libâneo (1992, p.195-220) entende que a avaliação escolar cumpre três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

A função pedagógico-didática diz respeito à própria função da educação escolar, em relação às finalidades sociais do ensino, à preparação dos alunos para as exigências da vida em sociedade e em relação à apropriação dos meios culturais necessários à participação social ativa. Ao mesmo tempo em que a avaliação favorece ao aluno a assunção do estudo como um dever social, contribui para a própria assimilação e fixação dos conteúdos na medida em que "a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas" (Libâneo, 1992, p.197).

A função diagnóstica diz respeito ao processo de acompanhamento do desempenho tanto do aluno como do professor, identificando progressos ou dificuldades que determinam, por sua vez, modificações que se fizerem necessárias no processo de ensino. Para Libâneo (1992, p.197), a função diagnóstica é a mais importante porque possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e porque dá sentido à função de controle.

A função de controle é a que se refere ao controle sistemático dos meios e da freqüência das verificações dos resultados do processo. Esse controle pode ser feito continuamente no processo de interação entre professor e aluno através de uma série de atividades que permitem ao professor observar como os alunos estão se conduzindo no processo de assimilação de conhecimentos.

Para Libâneo (1992, p.197-8), essas funções não podem ser consideradas isoladamente porque atuam de modo interdependente. Na mesma medida em que a função didático-pedagógica refere-se aos objetivos da educação escolar, vincula-se às funções de diagnóstico e controle. A função diagnóstica perde seu sentido se não estiver referida à função didático-pedagógica e se não for suprida pelos dados fornecidos pela função de controle. A função de controle fica restrita à mera atribuição de notas, caso não se apóie na função diagnóstica e no seu significado pedagógico-didático.

unesp

O conceito de avaliação que permeia todo o texto do CBEP indica tratar-se de procedimento que tem por objetivo verificar como os alunos vão, e se vão, se apropriando efetivamente dos conhecimentos transmitidos na e pela escola. Em relação à avaliação da disciplina de Matemática, por exemplo, o texto apresenta quatro idéias fundamentais (Paraná, 1992, p.77): a avaliação deve ser diagnóstica no sentido de o professor verificar mais o processo de construção do conhecimento[1] pela criança do que o resultado; os erros não devem ser apenas constatados, porque, segundo essa visão diagnóstica, os erros sinalizam possibilidades de se vislumbrar os meios para superar a visão parcial da criança; a terceira idéia implica que a avaliação deve ocorrer ao longo de todo o processo de aprendizagem do aluno; a quarta idéia indica que, apesar dessas diferenças no modo de avaliar, a apropriação dos conteúdos pelo aluno é fundamental.

Em que pesem os problemas de formação, já suficientemente demonstrados nos capítulos anteriores, o pouco hábito de leitura e as dificuldades teóricas, encontramos nas falas das entrevistadas sobre como avaliam a aprendizagem, alguma aproximação entre seu discurso e os postulados do CBEP. Todavia, os discursos ora se aproximam, ora se distanciam do documento por conta mesmo da fragilidade teórica das informantes. As informantes preferem os PCN ao CBEP, alegando, via de regra, a maior atualidade daqueles sobre este. É sobre o grau de domínio do CBEP e a prática profissional das informantes que iremos discorrer a seguir. No entanto, não apresentaremos todas as entrevistas porque não há diferenças substancias entre elas no que diz respeito à utilização do CBEP. Selecionamos aquelas cujas falas são mais marcantes.

5.2. O uso do currículo apenas como local de onde se retiram conteúdos

Todas as entrevistadas disseram conhecer o CBEP. No entanto, quando instadas a falar sobre ele, ou apontar se havia alguma concepção de educação e/ou

[1] No 2º capítulo, apresentamos que o texto do CBEP tem alguns pontos problemáticos. Esse, que fala em verificar o processo de construção do conhecimento é um deles, na medida em que essa linguagem é mais próxima do construtivismo.

unesp

de aprendizagem subjacente ao texto, as respostas indicam que o uso preferencial que fazem do CBEP é apenas o de um local privilegiado de onde se retiram os conteúdos com os quais cada professor deve trabalhar.

Houve uma informante (Inf. 5) cuja fala não deixa dúvidas. Quando essa professora falou sobre o modo como prepara e conduz suas aulas, isso ficou bastante claro: *Geralmente nós preparamos as aulas em grupo... então prepara, vê o conteúdo que tem no currículo... Aí você vai, de preferência, fazendo projetos; que a gente tá trabalhando bastante em cima de projetos. Aí você engloba todas as matérias porque a gente tá tentando essa interdisciplinaridade, aí vai encaixando os conteúdos.* O currículo ao qual se refere a informante é o CBEP e o modo como ela o descreve é: *Aquele livrinho branco. Tipo é um, o mínimo que tem que ser trabalhado nessa série.*

Diante dessa fala, perguntamos se havia no CBEP alguma teoria educacional e seguiu-se um pequeno diálogo onde a sinceridade da informante é desconcertante:

- Tem, mas eu não li muito as teorias. Mais a gente trabalha, quase mais é o...

- Então vocês pegam lá... (interrompeu o entrevistador)

- ... é os conteúdos, mas tem teoria também, porque outro dia a gente precisava de um negócio só que eu nem vi quem que escreveu. Mas tem lá também; teoria como trabalhar isso ou aquilo.

Nesse trecho já deixa bastante claro que, se tem teoria, não a lê. Se lê, não observa quem a elaborou. Por isso, pouca diferença faz se a base do CBEP é construtivista ou histórico-crítica. Nenhuma diferença faz quem o escreveu. Aliás, as diferenças entre essas abordagens parecem pouco significar para essa professora, porque, noutro momento da entrevista, referindo-se aos PCN, considerou-os construtivistas, tal e qual o CBEP: *Mais é a linha*

unesp

construtivista, e no CBEP: *acho que também deve ser essa, não lembro assim específico.* Voltemos ao diálogo:

- Ah, tem teoria que diz como fazer isso, como fazer aquilo?

- *Tem, tem certas partes lá do currículo que tem.*

- Que explicam então como dar um determinado conteúdo?

- *Isso, joga alguma coisa, mas antes de vir o conteúdo.*

No CBEP, o que vem antes dos conteúdos são os pressupostos teóricos e os encaminhamentos metodológicos. Ambos, supõe-se, devem orientar a prática do professor. Pois bem, após os *"conteúdos"*, vem a avaliação. Aí essa professora avalia *de tempo em tempo, de semana, ou conforme vai terminando o conteúdo. Para ver o que a gente precisa voltar de novo, o que não precisa mais; qual o aluno que aprendeu, aquele que não, aquele que precisa de outro método para aprender.* Não fosse o fato dessa professora ter afirmado que não lê o CBEP, diríamos que há uma tímida tentativa de proceder de acordo com o documento paranaense.

A Inf. 1 disse que seu conhecimento do documento é superficial e que, às vezes, o *procura para fazer planejamento* e para olhar *e tirar algumas idéias e algumas coisas.* Essa informante disse ainda que já leu o texto, mas quando lhe pedimos que falasse algo sobre o que lera, disse que não se lembrava mais. Nada informou sobre se havia alguma linha teórica no CBEP.

Diante da informação dada, sobre o fato de que conhece superficialmente o CBEP, não se pode esperar que essa professora encaminhe seu trabalho segundo os pressupostos teóricos desse documento. No entanto, quando fala do modo como avalia a aprendizagem, nota-se momentos de aproximação: *Eu faço* (avaliação) *escrita e observando também, porque, por exemplo, eu já*

unesp

percebi muitas vezes assim: quando nós estamos fazendo atividade na sala de aula, que é no caderno normal, a criança sabe fazer, vai bem. Eu estou vendo quem sabe, quem não sabe. A avaliação, como o CBEP a concebe, é uma ação que não se descola das demais atividades diárias do professor. Na fala em questão, está evidente que para essa professora a avaliação também não se resume a um tempo e espaço determinados.

Porém, na continuidade da fala, não se evidencia que essa informante utiliza os resultados da avaliação para rever seu próprio trabalho. *Pegou aquele papel, olha vamos fazer um trabalhinho que a professora vai recolher depois, apaga, dá um branco, não sabe mais. Por que será? Estou tentando descobrir, se eles ficam nervosos... Então, estamos tentando assim: não se fala em prova, não se fala em trabalho, certo... Eu tento colocar assim: nós vamos fazer esse trabalhinho hoje, porque eu quero ensinar outra coisa agora... Sabe, dá a impressão que eles ficam com aqui* (mostrou os ombros) *tenso, como a gente às vezes quando vai fazer um teste, uma prova importante. Então eu tento tirar isso; se bem que quando eles chegarem na 5ª série vai ter essa volta, porque lá na 5ª série tudo é cobrado, na 6ª série é assim, é tudo mais cobrado. Com nós na faculdade, também é. Ah, tudo bem, depois vai ter prova, tudo bem. Então, de repente a gente tá colocando uma coisa assim, por isso eu não sei até que ponto isso é válido, colocando como uma coisa não importante que não precisa gerar ansiedade, mas que de repente, depois eles não vão levar a sério, porque estão mais acostumados a levar assim mais solto.* Ou seja, a preocupação dessa professora é em como resolver o problema da ansiedade gerada pelas provas e não em utilizar os resultados do processo como subsídios para reorientar a própria prática.

Essa informante parece sucumbir ao discurso hegemônico na sociedade que prima pela competição e não pela solidariedade: a mídia deixa transparecer a idéia de que só os mais capazes terão lugar. Daí que os momentos de avaliação se tornam ansiogênicos, porque colocam o sujeito de frente com os limites que a própria sociedade de classes impõem à maioria de seus membros. Aliás, aí também se demonstra a ansiedade da própria professora, manifestada

unesp

pela sua angústia frente ao fato de que se não "cobrar" agora de seus alunos, no futuro a sociedade "cobrará". No final das contas, a avaliação aí parece apenas como um mal necessário.

É exemplar o que disse a Inf. 2 sobre o modo como utiliza o CBEP: *Bom, a gente retira do currículo os conteúdos que tem lá para trabalhar com as turmas. E até eu já trabalhei... já li, praticamente reli o currículo e... eu acho um trabalho muito bom, muito interessante, que, se você realmente, você parar e você ler as atividades de, Português, você realmente tem as especificações... Se você realmente ler e fizer o que está escrito lá, dá certo; é bom, é ótimo.* Até este ponto notamos que a percepção dessa informante sobre como se deve utilizar o currículo é equivocada. Ao que tudo indica essa professora lê o currículo apenas com o intuito de saber com que conteúdos deve trabalhar num dado tempo e como possível local onde encontra uma relação de técnicas úteis. Nota-se também uma certa crença de que basta fazer o que está no currículo que dá certo. Todavia, essa professora ensaia uma ultrapassagem nessa visão parcial quando afirma que o documento pode ser utilizado como subsídio metodológico ao trabalho docente: *Agora, se você realmente ler por ler e só pegar lá de vez em quando, aí não serve de muito adianto. Resumindo, eu acho que é um bom subsídio para o professor, o currículo, se o professor saber como ler. Porque eu acho que ele tem que ler todas as teorias que tem lá: tem Piaget, tem Vigotski. Então ele tem que ler tudo direitinho... Eu acho que é um bom apoio para o professor que precisa de um, um bom apoio.*

Considerando-se que no CBEP há, como demonstramos páginas antes, alguns pontos "mais construtivistas", a fala da Inf.2 não é de todo desprovida de razão. Mas, considerando-se todo o seu depoimento, que se aproxima mais do construtivismo, teríamos alguma razão para imaginar que essa professora tende a considerar construtivistas Piaget e Vigotski. Nesse caso, sua fala apresenta uma questão que acompanha o depoimento de muitas professoras: o entendimento de que Piaget e Vigotski são partícipes de uma mesma escola psicológica. Existe uma forte razão para essa (con)fusão: há muitos autores

unesp

brasileiros e estrangeiros que indicam claramente que os dois teóricos apontados acima fazem parte da mesma corrente construtivista. Muitos desses autores, sobretudo os brasileiros, são largamente utilizados nos cursos de formação de professores com os quais travamos algum contato na região sudoeste do Paraná, conforme dissemos antes.

Então, pela falta de um conhecimento teórico mais apurado, é que nesse último trecho da fala da Inf. 2 surge a confusão explicitada. Contrariamente ao que pensa, é a pedagogia histórico-crítica que sustenta o CBEP e que, em relação às teorias de aprendizagem, como demonstramos, é mais compatível com a psicologia histórico-cultural e não com a epistemologia genética. No entanto, na continuidade da conversa a professora não pôde se lembrar sobre algo de Piaget ou de Vigotski que esteja no CBEP: *Bom, tem de Piaget, deixa eu lembrar... é... deixa eu lembrar bem certinho... até eu tivesse o currículo aqui eu não teria esse problema... Bom, fala de Piaget o seguinte: ele tem várias atividades.... que... é que tem mesmo lá, eu lembro.* Perguntamos sobre o que havia de Vigotski, então: *Vigotski, Piaget. Ai, agora eu embolei, mas tem mesmo.*

Além das deficiências na formação dessas professoras, fato que está aparente nas falas apresentadas, há outro fator que muito contribui para aumentar a confusão das informantes. A própria Secretaria Municipal de Educação tem sugerido aos professores que utilizem os PCN na organização de seu trabalho cotidiano. Essa informante referiu que *inclusive os parâmetros curriculares aqueles lá, a gente tem que ler e usar no nosso planejamento.* Ora, se nem o texto do CBEP, há quase uma década em evidência, é devidamente conhecido, como poderão os professores utilizarem os PCN de maneira crítica? Como é possível mesclar o CBEP com os PCN se os postulados teóricos de cada documento são incompatíveis entre si? O primeiro funda-se na pedagogia histórico-crítica, e, como mostramos antes, em alguns pontos há francas referências contrárias ao construtivismo. Além disso, Saviani (1994) disse que a pedagogia histórico-crítica é incompatível com os postulados construtivistas.

unesp

Em relação aos PCN, sua orientação é construtivista; um construtivismo eclético (Duarte, 1999). Por isso, o próprio texto dos PCN também contribui para aumentar a confusão das professoras quando junta, numa mesma abordagem, a construtivista, as formulações teóricas piagetianas, da psicologia histórico-cultural e da aprendizagem significativa.

Além disso, também como vimos, se formos a Coll (1996, 1998) e Fosnot (1998) vamos verificar que o construtivismo para esses autores comporta, além da psicologia genética, a concepção de aprendizagem da psicologia histórico-cultural, além de outras abordagens.

Num outro momento da entrevista, emergiu uma percepção correta e uma manifestação de modismo na fala da entrevistada. É correto, e a professora assim considera, que ainda não tem embasamento suficiente para trabalhar com os PCN porque ainda não os leu suficientemente: *só que, como a gente tem que trabalhar rapidamente e a gente tem outras leituras a fazer, outros trabalhos, então aqueles parâmetros a gente lê mas eu acho que ainda não, está sendo bem embasado aquilo lá para a gente trabalhar. Porque nós temos que, acho que o professor tem que ler em conjunto, todos, para depois todos trabalhar no mesmo ramo.* Ou seja, é preciso ler e discutir em conjunto para solidificar: eis aí a percepção que consideramos adequada. O modismo surgiu quando ela disse que *os parâmetros realmente são muito bons, pelo que eu ouço falar; que eu não li todos eles para ter uma posição firme ainda.* Isto é, são os outros que dizem que é bom; e o MEC propagandeia-os como a redenção da educação nacional.

Sobre a avaliação, o discurso da Inf. 2 lembra bem o que se fala sobre isso no CBEP, especificamente na parte sobre língua portuguesa. Vejamos: *Tem vários modos que eu faço avaliação de desempenho na criança: uma que é a do dia a dia; que o professor tem que estar atento a cada aluno, embora, às vezes, seja um pouco difícil pela quantidade de alunos.* No CBEP (Paraná, 1992, p.58-60) considera-se que avaliação deve ser contínua porque a aquisição da linguagem não se dá de modo estanque. Ainda em relação à linguagem, lê-se no texto paranaense que a avaliação deve considerar tanto a produção oral como a produção escrita da criança. Na fala da professora: *Que além das atividades orais,*

unesp

as atividades de participação dos alunos, eu acho que tem que ser a escrita também.

Todavia, em que pese a proximidade entre o discurso e o texto oficial, não se percebe na fala dessa professora que o modo como disse avaliar seja o preconizado no CBEP. Ao que tudo indica, ela procede desse modo, não porque compreende bem o texto, mas sim porque é relativamente comum entre o professorado que se diz construtivista que a avaliação deva ser "diagnóstica", embora não se saiba exatamente o que isso significa. Dizemos isso baseados na conclusão da fala da professora. Nota-se que a justificativa apresentada pela informante para o modo como avalia, não encontra respaldo, nem na pedagogia histórico-crítica, nem no texto do CBEP: *Para você avaliar o aluno se ele está evoluindo também na escrita, porque, enquanto ele está nas tuas mãos, você faz ele crescer, você sabe o conhecimento dele. Mas se ele sair da tua turma e vai para uma série maior, vai para outra escola, vai para outro lugar, que alguém tenha um método diferente, ele tem que estar preparado para tudo. Então eu acho que várias formas de avaliação: escritas, orais, é, participativas assim, eu acho que todas são importantes.*

Como se pôde perceber, trata-se, portanto, de um discurso com alguns elementos cujos fundamentos poderiam ser localizados no CBEP. No entanto, como o nível de domínio desse texto, por parte dessa professora, é muito baixo, não podemos afirmar que estamos diante de alguém que o utiliza de modo consciente. Além disso, persiste na fala o que já é um hábito na linguagem dessas professoras: a expressão "trabalhar no concreto".

Quando perguntamos à oitava informante se conhecia o CBEP, veio à tona uma tentativa de utilizar o documento superando o modo que o considera como simples local de onde se retiram conteúdos. Porém, a dificuldade de tal superação é persistente. Vejamos um trecho do diálogo:

- A senhora conhece o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná?

unesp

- *Olha, eu até tenho* (riu) *o currículo básico, mas não dizer que eu conheço ele assim de cabo a rabo, não. Eu tiro alguns conteúdos de 1ª série, agora que eu mais trabalho. Não é que eu conheço assim... se eu disser que conheço eu... Claro, eu procuro sempre tá, vendo se tem alguma coisa para...*

- Então, o que do currículo a senhora conhece?

- ... (longa pausa) *Tipo, a gente tira os conteúdos de 1ª à 4ª série, às vezes sobre avaliação, como que é a avaliação do aluno, como que a gente tem que avaliar...*

- Segundo o currículo, como tem que avaliar?

- *É no cotidiano, todo dia. Você não pode mais falar, tipo assim, uma avaliação ali, dá para o aluno fazer e só avalia aquela ali.*

- Mas por que não?

- *Porque eu acho que ali não avalia o aluno. E de repente naquele dia ele não tá bem, ou naquela matéria ele não estava realmente preparado. Não é que nem avaliar todo dia... acho uma avaliação só no final do bimestre, ou só no final do mês, não vai avaliar o aluno.*

- Como a senhora avalia seus alunos?

- *Eu avalio elas todos os dias. O processo, como que elas estão indo, o que elas progrediram nas atividades que a gente faz em sala de aula.*

De fato, há semelhança entre o modo como essa professora disse que avalia e o modo como o CBEP entende esse aspecto do trabalho docente. No

unesp

entanto, ao que se indica, ela apenas incorporou o discurso e não os significados do CBEP. (incorporação do discurso, aliás, já bastante marcada nas demais entrevistas). Percebe-se, na fragilidade da sua argumentação, o pouco conhecimento que tem do texto oficial. Além disso, as lacunas em sua formação a impedem de justificar melhor o modo como avalia. Nessas lacunas é que reside a dificuldade de superação de que falamos no início desta seção.

Com relação aos PCN, essa professora procura utilizá-los para *tirar os objetivos quando fazemos o planejamento. Até tem na escola. Eu, sempre que posso, procuro tirar os objetivos dos parâmetros.* Nesse fragmento fica evidente que a atividade de planejamento é apenas mecânica para essa professora, porque quando precisa escrever seus objetivos, empresta-os dos PCN. Além disso há aí uma franca contradição: conteúdos e modo de avaliar do CBEP, objetivos dos PCN.

5.3. Práticas construtivistas e o Currículo Básico

Foi perguntado à Inf.13 se conhecia o CBEP e sua resposta, embora afirmativa, não foi convicta. Para ela, a função do currículo *é fazer o aluno aprender, aprender a aprender... mas o currículo básico já... eu estou mais nos parâmetros agora. Já lendo mais os parâmetros curriculares.* De fato, segundo o texto dos PCN, "as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, 'aprender a aprender'" (Brasil, 1997, p.35). Mas, ignorando-se o uso e o significado da expressão "aprender a aprender", e atendo-se somente à fala, quando a professora disse que está "mais nos parâmetros", possivelmente tenha indicado considerar o CBEP ultrapassado.

Então perguntamos sobre os PCN: *É, nos parâmetros eu acho que o aluno tem... a gente tem que fazer com que o aluno seja crítico. Ensinar ele se defender na vida também.. E sempre trazendo a comunidade junto, junto com a escola envolvendo a comunidade, e fazendo mais as aulas práticas... O ano*

unesp

passado por exemplo, eu fiz um mercadinho na escola. Um mercadinho que eu me baseei um pouco também nos parâmetros... a gente lê os parâmetros, mas não que vá fazer igual àquilo. A gente acaba mudando. Então a gente fez o mercadinho para ensinar Matemática. Nessa fala nada há que lembre os pressupostos do CBEP. Sobre o modo como essa professora disse conduzir suas práticas, encontramos muitos exemplos na mídia: é muito comum a televisão do Paraná veicular notícias de escolas que estão "inovando no ensino da Matemática" levando seus alunos a vivenciar situações em supermercados, lojas, etc. Essa professora tem feito a mesma coisa, mas talvez sem refletir porque. Ou melhor, sabe que é possível trabalhar com conteúdos de Matemática do modo como age, mas suspeitamos que não consiga fundamentar teoricamente essa prática.

Quando essa professora falou sobre como prepara e como conduz suas aulas, citou o uso que faz de filmes legendados, alegando que as crianças, ao lerem as legendas, precisam ficar mais atentas do que ficariam no caso de filme dublado. Na medida em que o filme vai se desenvolvendo, a professora pára a fita e discute com as crianças as passagens vistas. Ao final, solicita-lhes que produzam textos a respeito do conteúdo do filme. Segundo a professora, com essa técnica, conseguiu melhorar tanto a atenção das crianças como a produção de textos, duas dificuldades que seus alunos tinham. A professora considera também que com essa técnica consegue auxiliar seus alunos a desenvolverem o senso crítico em relação ao que se veicula na mídia, sobretudo televisionada. Sua justificativa está em que, na medida em que as crianças prestam mais atenção ao que se mostra na televisão, conseguem discernir entre o certo e o errado. Segundo a professora, *mesmo a propaganda na televisão, qualquer coisa, a mídia muito engana, engana bastante. E eles têm que saber o que é certo, o que é errado.* Talvez essa professora não tenha se dado conta de que ela, e todos nós, estamos sujeitos à mesma influência da mídia que propagandeia as virtudes de se ensinar Matemática de maneira "concreta" e que mostra as virtudes dos PCN.

Ao mesmo tempo em que essa professora parece se aproximar, afasta-se do CBEP no tocante à avaliação, porque parece considerá-la como um rito de passagem, ou uma antecipação do que ocorrerá por ocasião do ingresso

unesp

dessas crianças no mundo do trabalho (no 4º capítulo apresentamos parte da sua fala sobre avaliação). O que ficou marcado nessa entrevista é que a avaliação serve apenas para as crianças e não para a professora analisar seu próprio trabalho. Porém,

> A avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e da organização do saber escolar são dimensões indissociáveis no processo de avaliação na escola. Assim, avaliar o grau de domínio das noções ensinadas, em cada área do conhecimento, por parte dos alunos, só tem sentido se servir de parâmetro para a revisão do próprio saber escolar e da condução pedagógica do professor. Frente aos resultados da aprendizagem dos alunos, o professor deve se perguntar se o ensino da forma como está conduzindo, é conseqüente para a aprendizagem dos alunos. Esta pergunta deve ser o norte das ações pedagógicas na escola. O grande desafio é ensinar bem; ordenar e reordenar o ensino e o dia a dia da escola e do professor (Paraná, 1992, p.17).

Portanto, bem longe dos pressupostos do CBEP, privilegia-se, no modo como essa professora avalia, o acúmulo de conteúdo na memória em detrimento da apropriação do conhecimento. Aliás, se o professor trabalha os conteúdos, *eles* (os alunos) *têm que ter também a obrigação de estudar e aprender,* como disse a Inf. 13.

Falando sobre um dia típico em seu trabalho, essa informante deixou claro que privilegia a competição aberta entre seus alunos e justifica: *hoje de manhã, era um dia comum: a gente fez desafio na sala de aula... os livros de Matemática, como tem poucos, eu dei* (um desafio) *de dois em dois... a gente dá um doce, alguma coisa eu dou. Daí, quem copiasse mais rápido todos os problemas, eram 10 problemas, bem extenso, assim, bem interessante os problemas, já escolhi bem para... daí o 2º desafio: os 3 primeiros que copiassem primeiro, sem erros, ganhariam um chocolate.... Tá certo talvez comprar, não é de comprar, é uma maneira que eu acho de incentivar eles, que os melhores sempre vão lucrar. Porque os melhores sempre vão ter os melhores empregos, sei lá, eu sempre penso assim. E daí o 2º desafio era quem acertasse mais problemas, o maior número de problemas, os 3 primeiros que trouxessem para mim corrigir... uma menina conseguiu acertar todas, um acertou 8, e um acertou, eu*

unesp

considerei 7 e meio, porque errou um pouco daí foi sete e meio. Agora já para a semana que vem não tem dia marcado; é um dia de desafio, daí todos estão treinando para ganhar o prêmio. Daí já vem com aquela expectativa. Então a gente sempre procura fazer alguma coisa assim para que eles não faltem aula, que eles gostem de estudar. E tentando fazer com que os alunos gostem de estudar e que não faltem aula, inocente ou deliberadamente propaga-se a competição. Seria isso reflexo da mídia que vem propondo a competitividade como a chave do sucesso?

A quarta informante disse que recebe periodicamente os conteúdos com que tem que trabalhar com seus alunos. Esses conteúdos são retirados do *Currículo Básico* que são *as disciplinas que cada série tem que cumprir. Digamos assim: 4ª série que tem de trabalhar a água, o sol, meio ambiente, ecossistema. Então tem cada série.* O currículo, em sua percepção, *é feito através de um Conselho, diz-se, formado por professores que trabalhavam com, deve ter sido com 1ª a 4ª, também, professores formados que fizeram o currículo no qual a gente tem que trabalhar e cumprir o que tá nele lá escrito.* Aqui está evidente que essa professora tem apenas uma vaga idéia de como esse documento foi elaborado. Além disso, essa fala sugere que o currículo é apenas um documento com um conjunto de conteúdos que devem ser cumpridos pelo professor. Contudo, o fato que mais chama a atenção nessa entrevista é que essa informante tem 13 anos de experiência, sendo que o CBEP foi editado pela primeira vez há 8. Isso indica que a leitura e a discussão do texto oficial não fazem parte do cotidiano dessa professora.

Não obstante a vaga idéia que tem acerca de como o CBEP foi elaborado, essa informante disse que o currículo foi *agora reformado porque estava muito superficial*; tratava as disciplinas de maneira isolada. *Agora, já nos Parâmetros Curriculares veio a interdisciplinaridade,* que significa, em sua opinião, *trabalhar em todas as disciplinas o mesmo assunto*[2]. De fato, o que se

[2] Várias entrevistadas citaram como característica marcante dos PCN a possibilidade que tais textos abrem para a interdisciplinaridade. O entendimento de que isso significa trabalhar várias disciplinas a partir de uma temática qualquer, é partilhado por todas elas.

unesp

observa aí é a manifestação do modismo que vem tomando corpo entre o professorado. Modismo esse estimulado e desejado pelo Governo Federal.

Quando a Inf. 4 falou de um dia típico em seu trabalho, surgiu uma importante pista de como uma atividade qualquer se torna moda sem que haja uma reflexão por parte do professor. Vejamos um pequeno trecho de um diálogo entre entrevistador e entrevistada:

- Pois é, hoje é um dia barulhento na minha turma. Eles estão trabalhando com confecção de fantoches, que eles mesmos estão construindo para apresentar uma história... Então eles vão construir o cenário, os fantoches e daí vão trabalhar a história... eles mesmo constroem para apresentar seu próprio trabalho.

- De onde surgiu essa idéia de trabalhar assim dessa forma com fantoches?

- *É!* ... (pausa) *Sei lá, é através, sei lá. Pode ser que talvez tenha... mas a gente resolveu trabalhar isso para colocar eles em ação, porque esse negócio de dar pronto para eles...*

- Claro, mas foram vocês que criaram essa técnica ou vocês aprenderam com alguém?

- *Nós resolvemos* (disse após breve pausa). *Agora, de onde surgiu essa idéia? A gente teve uma professora que participou de um curso de trabalhar fantoches com as crianças...*

- Ah, daí ela veio e ensinou para vocês?

- Ela passou umas idéias, daí a gente reuniu com as nossas... e fizemos essa idéia.

unesp

Se essas professoras tivessem mais acesso à literatura construtivista, talvez travassem contato, por exemplo, com o livro de Pulaski (1986, p.208). No último capítulo dessa obra, a autora discute como o pensamento de Piaget pode ser utilizado na educação. Fala de uma visita que fez à escola de Inglaterra, onde as crianças participavam ativa e alegremente do planejamento do programa diário. Embora longa, a citação se faz necessária, porque a semelhança entre as técnicas do mercadinho (Inf.13) e dos fantoches (Inf.4) e o relato abaixo são evidentes:

> O dia 'integrado' significa que a leitura, a redação, o desenho, a ciência e os estudos sociais podem ser ensinados como parte de uma unidade. Como assinalou Joy Gentry[3], o ato de cozinhar envolve a leitura das receitas e o acompanhamento de instruções, a redação de listas de ingredientes a serem comprados, a soma dos preços e a subtração para a obtenção do troco, a mensuração de quantidades como a farinha de trigo ou as passas, a observação das transformações envolvidas na mistura dos ingredientes de um pudim ou na modelagem de roscas, o cálculo do tempo necessário para cozer ou assar, e a divisão, digamos, de seis bolos de gengibre entre 24 crianças... Assim, muitos indivíduos são integrados em um único e delicioso projeto, no qual todas as crianças podem participar, de acordo com suas habilidades e interesses individuais (Pulaski, 1986, p.208).

A Inf. 20, que trabalha com a 4ª série em duas escolas, informou que conhece o CBEP, mas que se detém *mais a trabalhar os conteúdos nos parâmetros curriculares.* E justifica sua posição, dizendo que *o currículo ele é bom, ele tem certas coisas boas* mas que vê dificuldade no uso do currículo do Paraná quando *recebe, às vezes, alunos de outros estados, não é os mesmos conteúdos. Então eu acho assim que agora com os PCN, vai haver uma integração um pouquinho melhor porque, o que às vezes estão trabalhando lá em Santa Catarina, não é o que eu estou trabalhando aqui no Paraná.* Esse fragmento da fala é compatível exatamente com o que se espera de um documento que sirva de parâmetro nacional. No entanto, a justificativa da professora,

[3] Trata-se do nome de uma diretora de escola visitada por Pulaski.

unesp

privilegiando a integração, é frágil porque, em primeiro lugar, não informa o que precisa ser modificado no CBEP, isto é, as coisas ruins em oposição às *certas coisas boas*; em segundo lugar porque subentende-se que os currículos escolares, aí incluídos os PCN, servem apenas como local de onde se tiram conteúdos. Eis por que, quanto mais padronizados, melhor.

A linha teórica que norteia tanto o CBEP como os PCN, segundo a Inf.20, é a construtivista. Considera *Freinet, Paulo Freire e Piaget* como construtivistas, admitindo que esses autores fazem parte dos referenciais do CBEP, sendo que *cada um deles tem um método. Mesmo um pouquinho diferente, às vezes quase igual... então a linha é construtivista.* A não diferenciação entre as concepções teóricas desses dois documentos é decorrente das próprias lacunas na formação dessas professoras.

Em relação à avaliação, essa professora se aproxima do CBEP: *Eu particularmente, eu considero que avaliação, você tem que avaliar a criança todo dia... nas atividades que eu vou desenvolvendo com ela, ou ela vai para o quadro, ou ela vai escrever um texto, eu vou avaliar isso. Porque eu posso avaliar todo um conteúdo só numa produção de texto dela. Então, é uma avaliação assim, dela mesmo. Agora, avaliação de eu fazer, tipo assim, trazer pronta e passar para as crianças, essa avaliação eu não estou fazendo.*

5.4. Um discurso contrário, porém coerente

Um exemplo de avaliação totalmente discordante do CBEP foi o indicado pela Inf.18. Essa professora, graduada em Pedagogia, acompanha a aprendizagem das crianças através de fichas. No entanto, essas fichas parecem ter uma função meramente quantitativa. Não se percebe em sua fala a preocupação com a correção de rumo em seu trabalho. Pelo contrário, quando vê que uma criança não acompanha a turma, sua atitude é de tomar nota. Vejamos: *A gente tem fichas e daí e gente acompanha... Eu tenho, no meu caderno, marcado o nome de cada um... conforme o progresso, que eu já sei as crianças que tem*

unesp

dificuldade. Então conforme o processo dela, que ela se desenvolveu mais, ou menos, eu já anoto: tal dia conseguiu tal coisa.... e, se não conseguiu, daí eu deixo em branco. O dia que ela consegue, que ela passou de fase, eu .. por exemplo, a criança que aprende a ler, que eu estou na 2ª série e tem criança que não lê ainda... então quando ela desperta para a leitura, daí eu marco. Se ela tá freqüentando reforço também é marcado, quantas vezes ela tá indo, se tá melhorando, se não tá.... aquele que já sabe, se progrediu mais, se tá na mesma. A gente sempre faz avaliação assim, nesse sentido. Com relação às concepções de aprendizagem, no 4º capítulo, indicamos que essa professora considera a maturação como principal fator da aprendizagem. Nesse caso, portanto há coerência em seu discurso: se a aprendizagem decorre da maturação, é justo esperar que a criança desperte para o aprendizado de acordo com as fases de desenvolvimento em que se encontra.

Essa professora disse que conhece o CBEP e que esse documento foi *mais ou menos, acho que baseado ali no Piaget... e acho que mais ou menos ele* (O CBEP) *também segue as fases da criança. E ele procura respeitar essas fases.* No entanto, no plano que implica o domínio do texto, nota-se que essa professora parece desconhecer o CBEP. Aliás, sobre alguma concepção de aprendizagem subjacente ao CBEP, disse que: *deve ter. Eu não, não me recordo assim porque para ler... não sou muito de guardar as coisas. Mas a gente estudou bastante, caiu no concurso várias coisas do Currículo Básico.*

5.5. Sobre a preparação e condução das aulas: a "pedagogia de projetos"

Andrade (1998) apresenta como uma das características de uma prática escolar interdisciplinar a "pedagogia de projetos". Para essa autora, tal pedagogia elimina a artificialidade da escola na medida em que

> aproxima-a da vida real, estimula a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a co-responsabilidade. Desenvolver projetos na

> escola é, seguramente, a melhor maneira de garanir a integração de conteúdos pretendida pelo currículo interdisciplinar.
> Um projeto surge de uma situação, de uma necessidade sentida pela própria turma e consta de um conjunto de tarefas planejadas e empreendidas espontaneamente pelo grupo, em torno de um objetivo comum (Andrade, 1998, p.103-4).

Várias das entrevistadas disseram preferir os PCN ao CBEP porque aqueles permitem que se trabalhe de modo interdisciplinar. Quando perguntamos pelo modo como preparam e conduzem suas aulas, um grupo de 9 professoras, dentre as 20, disseram que o fazem de acordo com projetos que elaboram. A inf.16, uma dessas professoras, explicou que os projetos são elaborados a partir de um evento marcante: *Por exemplo, esse agora, a gente tá trabalhando um projeto de festa junina. Então, em cima do projeto festa junina, a gente trabalha tudo, trabalha Matemática, Português; é interdisciplinaridade... daí então a gente trabalha todas as disciplinas abrangendo aquele conteúdo, aquele projeto.... Assim eu trabalho: através de projetos.* Uma aula dessas conduz-se do seguinte modo: *Bem, hoje eu comecei com uma leitura, com uma formação de palavras, que criança de 1ª série a gente trabalha de vez em quando umas palavras soltas, apesar de que é sempre num texto. Hoje a gente tá trabalhando um textinho, com umas palavras, tipo assim, São João, o que acontece numa festa junina. Então, destacar as palavras daquilo... hoje, até, inclusive nós estamos trabalhando sobre balões... então eles têm uma atividade de balões: confeccionar balão, uma pintura de balão, daí destacar as palavras dentro balão, sabe... então, coisas assim... E daí depois, na Matemática a gente... hoje a gente vai trabalhar também sobre probleminhas, por exemplo: numa festa junina tinha 9 balões, foram estourados 3... João colocou 5 bandeirinhas, Pedro chegou e colocou mais 12, fulano colocou mais... sabe, então associado, sabe, uma aula assim associada, sabe?*

Essa mesma professora disse que até usa o CBEP no planejamento, mas *diversifica bastante também. Porque a gente ganhou uns parâmetros também. Aqueles parâmetros curriculares, então a gente também se detém também naquilo... Mas é tudo, os parâmetros, o currículo* (trata-se do

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

CBEP), *quase é mesma... mais ou menos mesma linha... Que eu li 2 livros dos parâmetros sabe, então, até que deu para...* (não concluiu a frase).

Considerando-se que os PCN têm como um de seus marcos referenciais o trabalho de César Coll, e que esse autor é um construtivista eclético (Duarte, 1999); considerando-se os problemas no texto do CBEP; considerando-se as lacunas na formação dessas professoras, não pode soar tão estranho quando elas dizem que o CBEP e os PCN são quase a mesma coisa.

A execução desses projetos materializa, na opinião dessas professoras, o modo interdisciplinar de trabalhar. A Inf.10 disse claramente isso: *eu trabalho muito com projeto, a interdisciplinaridade..* Isso se processa da seguinte maneira: *você acha um tema assim depois, prepara o Português e daí dentro daquele tema a gente tenta... às vezes tem coisa que não consegue tudo, mas a gente tenta preparar Geografia, História, Matemática, o que puder dentro daquele tema, naquela semana. Ou se trabalhar Ciências, naquele tema de Ciências, a gente tenta trabalhar Português, Matemática, História,* etc. Para essa professora fica mais fácil desse modo e *a criança aprender melhor, porque a gente nem precisa dizer que é História, que é Geografia, que é isso, que é aquilo, mas a gente tenta trabalhar todos. Num tema só a gente tenta trabalhar todas as disciplinas.*

O planejamento da Inf.17 é feito com base nos conteúdos do CBEP. Mas, como ela mesmo afirmou, *muita coisa eu tô seguindo dos Parâmetros, que a gente vê que aquele ali* (o CBEP) *já tá ultrapassado. Tem coisa que não dá mais para seguir só do currículo.* No entanto, não disse claramente, quando solicitada, o que considerava ultrapassado no CBEP: *Ah, tem uma infinidade de coisas, principalmente na área da Geografia. Da Matemática e Português, não muda muita coisa. Geografia, Ciências, essas coisas, têm... tem eixos ali. As Ciências estavam lá, era no final do 4º bimestre que ia aplicar, e agora a gente já trabalhando no início, o que a gente acha que é necessário trabalhar já desde o início do ano com eles... então assim, coisas que...* (não

concluiu a frase). Ou seja, o que tem de diferente nos PCN é a posição, ou distribuição, dos conteúdos ao longo do ano letivo. Na verdade foi isso mesmo que ela disse: *no caso, você tem o mesmo conteúdo no currículo e nos parâmetros. Mas, no currículo, diz para trabalhar num bimestre, já nos....* (não concluiu a frase). Além disso, o CBEP é ultrapassado porque não dá para *fazer a interdisciplinaridade* , como disse.

Com relação aos conteúdos de Geografia não podemos concordar com a professora porque a leitura dos pressupostos teóricos para o ensino de Geografia, no CBEP, deixa bem claro o caráter de transformação contínua do espaço geográfico, considerando-se que tais transformações são, em última análise, produto de relações de produção engendradas socialmente. Nesse caso, o próprio CBEP indica-se passível de mudanças em relação aos conteúdos. Com relação às demais disciplinas citadas (Matemática, Português e Ciências), nada há no CBEP que determine a disposição temporal dos conteúdos ao longo do ano. O que há é uma distribuição por séries, de acordo com um certo grau de dificuldade. O saber sistematizado já existe e está sempre em mudança, em acréscimo; e isso ocorre com ou sem escola. Portanto, uma das funções da escola e, por extensão, do próprio professor, "é viabilizar condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio..." (Saviani, 1997a, p.23). Nesse aspecto, a Inf.17 se afasta do CBEP.

A Inf.11, que trabalha noutra escola, disse que prepara e conduz suas aulas de acordo com os tais projetos: *É, agora a gente trabalhou festa junina, a gente trabalhou, pesquisa de preços: qual o preço da pipoca? Qual é o preço... então não é uma atividade muito cansativa e nem muito extensa porque o aluno não se prende em atividade muito extensa... Olha, hoje nós estamos trabalhando São João, que hoje é São João. Então a gente tá trabalhando assim: quem foi São João Batista, que nasceu na Palestina, a gente mostra no globo; onde que é a Palestina.... Daí, dentro dessa atividade, num dia como hoje, com data comemorativa, que a gente comenta e tal, que é uma matéria de História, a gente*

unesp

procura trabalhar, por exemplo, com as palavras que você encontra no texto que começam com J. Daí tinha Jesus, Rio Jordão, Junho, João... E daí a gente trabalha, conta as letras, conta as sílabas, dentro do Português... Então é assim: você começa uma atividade e vai até o fim puxando sempre um gancho da atividade anterior, em todas as matérias.

Nenhuma das entrevistadas, cujas falas apresentamos acima, conseguiu indicar em que teoria se apóiam para desenvolver essas práticas "interdisciplinares". Sucede que seus relatos são muito próximos de dois dos textos que vimos citando ao longo deste 3º capítulo: Pulaski (1986), com o "dia integrado", e Andrade (1998), com a "pedagogia dos projetos". Considerando-se que as professoras entrevistadas lêem pouco, seja porque não têm tempo, seja porque não têm o hábito, e levando-se em conta que seus relatos claramente encontram apoio na literatura (construtivista, diga-se), podemos lançar a hipótese de que essas informantes passaram por eventos de capacitação que privilegiaram essas técnicas de trabalho com projetos.

Na possibilidade dessa hipótese se confirmar, então estaríamos diante de uma postura contraditória por parte da SME: diz guiar-se pela pedagogia histórico-crítica, porque vale-se do CBEP, mas capacita seus professores no construtivismo.

5.6. O modo como Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná é entendido em Pato Branco

A Inf.19, que indicamos tratar-se de professora que trabalhou como assessora técnica na SME, é a professora, dentre nossas entrevistadas, que fez o relato mais claro sobre como se deu a apreensão, pelos professores, do Ciclo Básico de Alfabetização e do modo como o CBEP é entendido em Pato Branco. Mesmo correndo o risco de tornar este relato longo, optamos por colocar suas respostas na íntegra para fins de clareza.

unesp

Falamos anteriormente que essa professora disse que segue a orientação construtivista. Agora começaremos verificando como essa professora procede para efetuar a avaliação de seus alunos: *A nossa avaliação é diária. Todo dia você está avaliando o aluno. Nós não fazemos provas, nossa escola não tem nota. Então, pelo próprio sistema do Departamento de Educação de Pato Branco, é o Ciclo Básico, onde o aluno passa da 1ª para a 2ª até a 4ª série sem reprovação. Na 4ª série que o aluno vai, se ele não atingiu todas as, os conhecimentos que ele deveria atingir, daí ele reprova. Mas então, nós estamos avaliando o aluno dia a dia. A gente faz pareceres; é o registro de tudo que o aluno sabe, aprendeu de todas as disciplinas.* Nessa fala não se vislumbra a idéia da avaliação diagnóstica, como se encontra no CBEP, por exemplo, na parte que trata da alfabetização (Paraná, 1992, p.46).

Essa Inf. mencionou que o sistema de avaliação de Pato Branco é o mesmo do CBA. Então, pedimos que nos explicasse o que vem a ser o ciclo básico: *Ciclo Básico é uma proposta que o próprio Estado do Paraná, em 88, expôs para os Departamentos de Educação*[4]*. Então é esse fato mesmo. É trabalhado com o construtivismo, só que nem todos os professores sabem realmente como trabalhar o construtivismo, porque foi repassado nos primeiros anos, uma coisa muito, é que seria muito jogado, muito liberal esse trabalho com o aluno. E o que aconteceu? Foi deixado o tradicional, a proposta tradicional de lado, como se tudo que foi trabalhado até aquele momento não era mais importante. E foi jogado tudo de uma...*(frase não concluída) *algo novo para os professores. E houve várias interpretações. Então, nos primeiros anos houve uma confusão: não sabíamos se usávamos o tradicional, ou se era para jogar fora; ou se era para pegar o novo. Mas não sabíamos como pegar o novo, como fazer com que os alunos aprendessem então com o novo. Então houve muita confusão no início desse Ciclo Básico. Agora, podemos dizer que há uns dois, três anos, nós estamos reformulando então essa proposta, e não jogando tudo fora que fizemos até aquele momento. Mas pegando um pouquinho de bom, tudo que há de bom e*

[4] No Paraná, em alguns municípios, as Secretarias Municipais de Educação, ou mesmo de outras áreas, são denominadas por Departamento de... Em Pato Branco essa nomenclatura não é utilizada pelo atual governo municipal.

unesp

unindo. E o que tam (não concluiu a palavra)... *o que tem no sistema é que, aquilo que eu comentei com o senhor antes, eles não reprovam, que eu não acho isso válido. Eu, pessoalmente, acho que não é válido não existir reprovação, porque tem alunos que acham que vir pra escola, vem só porque não quer ficar em casa ou porque a mãe não quer que ele fique em casa. Entende, não, não se compromete com os estudos, porque é mais certo. Não se compromete com os estudos e acha que, como não tem avaliação, como não tem nota, o aluno fica desinteressado. Claro que eu não acho que a prova, que a nota é o mais importante. O que é mais importante é o aprendizado. Só que eu não, não aceito muito esse sistema de não reprovar; só reprova na 4ª série. Então por que não reprovar antes, daí o que acontece, vários alunos vão até a 3ª, 4ª série analfabetos. Daí vai dificultando cada vez mais a aprendizagem do aluno. Como que um aluno, sem estar alfabetizado vai aprender alguma... algum conteúdo de Português, Matemática, ou qualquer outra disciplina sem estar alfabetizado? ... Daí é o que acontece: não reprova então vai passando, vai seguindo nas próximas séries.*

Há muitos pontos importantes nessa fala, a começar pela sua afirmação de que o CBA é orientado de acordo com o construtivismo. Em seguida, aparece claramente que nem mesmo os responsáveis pela difusão da proposta entre o professorado sabiam exatamente de que se tratava a proposta. Pelo que se pode observar na fala, talvez até mesmo essas pessoas entendiam que a proposta era construtivista. De qualquer modo, parece que nem mesmo tinham segurança em relação aos pressupostos teóricos do CBEP, porque na fala apresenta-se um fato que vai na contramão do que escreveu Saviani: note-se que se estimulou os professores a desconsiderar tudo que havia sido feito até então, em termos de metodologia de trabalho. Nas palavras de Saviani, porém, os métodos da pedagogia histórico-crítica "se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros" (Saviani, 1997b, p.79). Ora, quem incorpora, não joga fora. Além disso, subentende-se, a partir da fala da professora, que os professores foram instruídos

unesp

somente quanto aos possíveis novos métodos da pedagogia histórico-crítica; não se discutiu o CBEP em seus fundamentos.

Também podemos pensar que os responsáveis pela difusão do CBA eram construtivistas ecléticos. Isto é, seu construtivismo não difere do que vêm escrevendo alguns autores nacionais e estrangeiros, dentre os quais vimos mencionando alguns neste texto. Se isso for verdade, há aí uma pista para explicar por que todas as professoras que se manifestaram a esse respeito neste trabalho, disseram que o CBEP é construtivista. Sendo esse o caso ou não, emerge uma outra constatação: desde que o CBEP foi instituído, poucas vezes ele foi discutido; rediscutido, pelas equipes técnicas do Estado, nunca. Isso pode indicar que a discussão se dá apenas em âmbito local, possivelmente sem assessoramento adequado. Há que se mencionar, também, que as "reformulações" levadas a efeito pelos professores, com ou sem assessoria, pelo menos consideram o que há de "bom" noutras abordagens.

Insistimos um pouco no fato dessa professora ter dito que o CBA é construtivista, e que agora estão reformulando a proposta: *É, nós na própria escola, estamos vendo o que foi falho, o que está sendo falho e estamos nós mesmo reformulando. Essa proposta que foi jogada assim para nós... Como eu falei antes, era para eliminar o que nós estávamos fazendo até o momento, que seria o ensino tradicional e pegar o novo. Só que a gente não sabia como pegar o novo. Eu fui uma pessoa que saí do Magistério, é, aprendemos tudo lá sobre o tradicional e terminei o Magistério em dezembro, em janeiro teve um teste seletivo, eu passei nesse teste, entrei, e peguei o Ciclo Básico. Então foi assim um choque: opa, aprendi tudo sobre o tradicional e agora chegou... não que eu não ache isso necessário, necessário é, precisa existir mudanças, só que a maneira que foi colocado foi errada.* Já comentamos esses fatos, mas surge aí uma informação nova: os cursos de formação de professores, à época, não discutiam a proposta. Suspeitamos que não façam isso ainda hoje.

Continuamos nossa conversa. Perguntamos, então, como as coisas foram colocadas, uma vez que a professora tinha dito que "as coisas foram jogadas": *É, colocaram uma proposta nova, o Governo do Estado. E que era pra*

unesp

(não terminou a palavra)... *tudo que você fez até agora não prestava mais, palavra bem certa, entende. E você não sabia, as pessoas que repassaram para nós, também estavam inseguras em relação à proposta. É isso que aconteceu. Daí houve várias interpretações em cima da proposta. E cada professor começou a fazer na sua sala o que queria. Entende?* Os reflexos disso podem ser observados em todas as entrevistas.

Sobre o CBEP a professora disse: *Nós trabalhamos em cima do Currículo Básico. É, eu acho que ali está uma proposta muito bem centrada, em cima de todos os conhecimentos que o aluno, por série, deve ter. Inclusive tem os Parâmetros Curriculares, que fazem com que, é, a gente englobe mais um pouquinho sobre saúde, sexualidade, o ensino religioso, mas não aquele ensino religioso de você seguir linhas, religiões, mas de você trabalhar com a moralidade, com o respeito. Então é uma proposta, o Currículo Básico é muito bom, os conteúdos são bons.* E daí em diante a professora parece dizer que os PCN vêm complementar o CBEP: *Ele* (os PCN) *veio para complementar. Entende? É, o Currículo são os conteúdos. E os Parâmetros são um complemento de outras, das áreas... das disciplinas gerais, básicas, não gerais, básicas e também o complemento em, em saúde, sexualidade, como eu já falei.*

Sobre se existe uma teoria de aprendizagem subjacente ao CBEP, essa informante disse: *Olha, a gente sempre se orienta dentro do, da própria Emília Ferreiro, que foi a que... quem realmente iniciou o construtivismo foi Piaget; com algumas, é... daí ela, em cima da proposta de Piaget, ela foi complementando. Então a gente tá sempre estudando Emília Ferreiro, a Teberoski também, que trabalha com esse tipo de proposta.* Então, na preparação e condução das aulas: *Olha, eu gosto de trabalhar com projetos. Então as minhas aulas, não que eu sempre sigo esta linha, , que a gente tenta mudar o possível e o impossível dentro da sala de aula. Para que você consiga, numa sala de aula com 29 alunos, 29 cabecinhas que pensam diferente, que aprendem diferente. Então você tenta animá-los, através da tua aula.. Motivá-los de várias formas. Mas a que eu mais gosto e que acho que os alunos também se interessam mais, no meu caso, são os projetos. Então você pega um tema central, que você queira*

unesp

trabalhar, e daí você vai encaixando todas as disciplinas, todos os conteúdos que você pode sugar dali. Então, por exemplo, agora, no mês de junho nós trabalhamos com o projeto de festa junina. Então o tema central era festa junina. Então, tudo que você pode trabalhar em cima... você trabalha com textos. Então, dentro do Português você tem várias, é, não fragmentos, mas, várias linhas que você, você trabalha: com interpretação, com análise lingüística, com produção de texto, reestruturação de texto. Então é em cima de várias, é, não sei se é bem linhas, mas não sei se deu para você entender. A Matemática, tudo que você pode retirar dali. Então você é... eu envolvo muito tudo situações problemas na matemática. Então, dentro de um texto de português, eu posso trabalhar com a matemática, eu trabalho com Geografia, eu trabalho com ciências... ou tudo que o texto pode me oferecer, ou tudo que a música pode me oferecer, uma brincadeira pode me oferecer, sabe, várias formas de você conduzir o trabalho. Já falamos antes sobre como essas professoras conduzem suas aulas; sobre os tais projetos, etc. enfim, uma gama de técnicas que encontramos na literatura construtivista. Discordamos dessa professora quanto ao fato do CBEP ser construtivista, mas não podemos deixar de dizer que em seu relato encontramos coerência. Veja-se que a professora considera o CBEP construtivista, diz que estuda o construtivismo e vale-se de metodologia construtivista.

Pedimos à Inf. que descrevesse um dia típico em seu trabalho: *Tudo, tudo?* (perguntou rindo) Sucintamente! ... (pausa) *Bom, por exemplo, eu vou pegar uma aula que eu trabalhei a semana passada, tá? Então era, como eu já comentei com o senhor, era, o tema era festa junina. Então nós estávamos trabalhando as comidas típicas. Só que, dentro da semana, nós temos horários. Então não é todo dia que é trabalhado Ciências, História e Geografia. Mas então nós temos o, na terça feira é ciências, na sexta, História e Geografia, que eu conduzo junto, porque eu acho melhor, que um conteúdo está ligado com o outro e não tem porque separar. Então nesse dia, foi trabalhado a comida, pizza, que eles adoram e é uma comida que tem nas festas juninas. É, eu trouxe os ingredientes, eu trouxe a massa de pizza, então primeiro nós trabalhamos com o texto; é uma receita sobre a pizza, mas era a pizza maluca, do maluquinho, do*

unesp

menino maluquinho. Então essa pizza era cheia de coisas diferentes que a gente não imaginaria que a gente poderia fazer a pizza daquela forma. Então ali foi trabalhado tudo que você pode trabalhar dentro de um texto. Foi feito leitura de várias possibilidades; daí eu fui trabalhando frase por frase, e ali eu fui retirando tudo que se imagina que pode ser retirado em relação à análise lingüística, à gramática: porque daquela vírgula, porque daquele parênteses, porque do ou; qual é a diferença quando eu uso vírgula, quando eu uso ou; qual é o significado do mas. E aí foi indo, aí foi indo. Trabalhando com vocabulário. Então, meus alunos gostam muito de trabalhar dessa forma. Não sei se é porque eu fui acostumando eles desde o começo do ano... Então a gente esmiuça o texto, faz dele picadinho. E depois nós fomos pra cozinha, preparamos as pizzas, assamos, saboreamos elas... Daí, ela, na divisão da pizza foi trabalhado fração, pedaços... até situações problemas: quantos grupos, quantas pessoas em cada grupo vai comer, que foi feito várias pizzas e cada grupinho ia ficar com um pizza para saboreá-la. Então foi feito todas as situações problema que poderia ser envolvida a Matemática ali: entrou fração; entrou as operações; entrou o tempo, o trabalho com relógio, quantos minutos demoramos pra fazer a pizza, quanto demorou pra assar... dessa forma assim. Esse foi um dia de trabalho. Neste ponto queremos fazer uma brevíssima recordação: essa professora disse que é construtivista. Sua fala, com efeito, aproxima-se dessa concepção.

A todas as informantes perguntamos se haviam ouvido falar em psicologia histórico cultural, psicologia dialética, ou psicologia sócio-histórica. Todas disseram que não. Mudamos a pergunta para se haviam ouvido falar em sócio-interacionismo e aí quase todas elas responderam afirmativamente. Algumas fizeram algum comentário, como a Inf.19: *É, está já dentro do construtivismo. A gente trabalha também dessa forma, porque o aluno está interagindo. O grupo escolar está todo interagindo dentro do aprendizado.* Desconsiderando-se o como essa professora entende o que vem a ser o "sócio-interacionismo" (todas as que o comentaram falaram algo equivalente) e atentando-se apenas ao fato de que disse tratar-se de posição construtivista, podemos verificar aí a influência da literatura

que circula nos cursos de formação de professores na Região Sudoeste do Paraná, conforme já comentamos antes; incluamos nessa literatura os PCN.

Quanto a conhecer algum autor "sócio-interacionista": *É, o Vigotski, se eu não me engano ele é um sócio-interacionista. Não sei se não estou enganada, mas acho que ele é sim.* Apenas para lembrar, Davis & Oliveira (1992) dizem que a teoria vigotskiana representa um interacionismo diferente do piagetiano. E quanto a ter lido algo que Vigotski tenha produzido, a professora respondeu: *Não, já faz algum tempo que eu não... Mas agora faz algum tempinho, já uns 2, 3 anos que eu não... A gente vai se atualizando mais dentro do que você tá precisando mais, naquele momento, de acordo com o teu trabalho.*

No final da entrevista a professora disse espontaneamente: *Não, em relação ainda à aprendizagem, eu só (queria) comentar alguma coisa: eu trabalho muito dessa forma também, com atividades bem significativas para aluno...* A esse propósito, veja-se como os PCN caracterizam o construtivismo. Considerando-se tudo que dissemos até aqui e essa conclusão espontânea da Inf.19, eis mais uma pista sobre a influência que os PCN vêm exercendo sobre os professores.

5.7. As ações da Secretaria: ambigüidade ou coerência?

Nas entrevistas há indicações muito claras de que a Secretaria Municipal de Educação de Pato Branco (SME) privilegia o CBEP em alguns momentos e, noutros, age de modo que o contraria. Duas professoras (Inf. 14 e 18) disseram que as provas dos concursos dos quais tomaram parte solicitavam algum conhecimento do CBEP. Essa informação é relevante porque indica coerência na postura da SME. Se o documento que deve basear as ações dos professores municipais de Pato Branco é o CBEP, obviamente se requer dos candidatos ao cargo de professor algum conhecimento do texto.

A grande maioria das entrevistadas – 16 entre 20 – informaram que a SME envia às escolas, com periodicidade bimestral, *um plano de conteúdos*

unesp

que é comum a todas as escolas. Esses conteúdos todas as escolas trabalham; a ordem desses conteúdos, o como fazer, como avaliar, é de cada escola, de cada professora até (Inf. 1). As falas das demais 15 informantes dão essa mesma indicação, mas escolhemos esse fragmento de entrevista para exemplificar porque é o que deixa bem claro o modo como age a SME nesse sentido. Isto é, as escolas recebem os conteúdos, de acordo com o CBEP, como informaram, mas o modo de operacionalizá-los é particularizado.

Outra indicação de padronização está no fato de que a SME controla o desempenho dos professores no que diz respeito aos conteúdos programáticos inseridos no CBEP, enviando periodicamente formulários que visam avaliar o desempenho das crianças. Trata-se de uma avaliação que *a Prefeitura passa para a gente e a gente dá a avaliação que eles exigem dos conteúdos que a gente tinha que trabalhar... a gente dá a nota, depois manda as notas para a Prefeitura* (Inf. 20). Embora indiquemos apenas esse exemplo, 19 informantes relataram esse fato. Essa informação é relevante porque sugere que o órgão gestor da educação em Pato Branco preocupa-se em trabalhar de acordo com o CBEP em relação aos conteúdos. No tocante à avaliação, contudo, nenhuma das informantes disse que a SME utiliza os resultados para discutir com os professores eventuais reorientações nos trabalhos, nem que os utilize como meio para levantar necessidades de capacitação. Em sendo isso verdadeiro, há um desvio entre os propósitos do CBEP em relação à avaliação e a ação da SME no tocante à avaliação.

No entanto, em que pese essa preocupação com o fato de se trabalhar de acordo com o CBEP, documento de base da educação em Pato Branco, a própria SME estimula que seus professores tomem conhecimento e se guiem pelos PCN. Ora, considerando-se a fragilidade da formação do professor de educação básica, fato notório no Brasil inteiro, essa atitude da SME é temerária porque pode gerar, como de fato gera, confusão entre as professoras.

De algumas entrevistadas, assim que o gravador era desligado e a entrevista formalmente encerrada, uma queixa quase generalizada surgia sempre. Uma professora, consciente das suas dificuldades em relação aos

unesp

fundamentos teóricos de seu trabalho disse: *Como é que fica, se não temos tempo nem para planejar? Nós planejamos nos horários de Educação Física e Inglês.* Sobre os fundamentos teóricos do CBEP disse: *Ninguém diz nada para a gente; esse é o papel da Direção e da Orientação. Mas, se a gente quer saber alguma coisa, tem que correr atrás, porque ninguém diz nada.* Em relação aos PCN uma outra professora afirmou: *Conheço. Conheço mais ou menos, não assim tão a fundo até porque a idéia era que cada professor recebesse o seu, eu não recebi, eu não tenho em casa um para mim. Eu não tenho acesso diário, permanente com ele. Tenho na escola, mas eu não tenho muito tempo para ir lá pesquisar isso.*

Considerando-se que muitos intérpretes do pensamento de Piaget e Vigotski no Brasil, dentre eles os redatores da Introdução aos PCN, consideram esses autores construtivistas, supomos que os técnicos da própria SME também pensem desse modo. Nesse caso, a posição da SME, é coerente. No entanto, estaria aí mais uma razão para a confusão que se manifesta nas falas das entrevistadas. Portanto, não pode causar estranheza quando essas professoras apontam que a diferença entre ambos acontece porque Vigotski considera mais o "social".

CONCLUSÃO

Quando iniciamos este trabalho tínhamos em mente verificar como os professores das séries iniciais de Pato Branco concebem o fenômeno da aprendizagem. Escolhemos essa temática porque é uma área do nosso maior interesse, vez que a maior parte da nossa carreira enquanto professor de Psicologia, tem sido dedicada à área da educação. A formação do professor é ineficiente e não garante as condições necessárias para um exercício profissional competente. Ao dizer isso, que aliás parece ser consensual, colocamo-nos na mesma situação das nossas entrevistadas. Isto é, como professores, também tivemos um processo de formação lacunar. Então, na verdade, podemos localizar duas razões para a escolha do tema: uma ligada ao interesse profissional; a outra, que não se desliga da primeira, está ligada ao nosso próprio processo de formação em Psicologia.

Como nossa formação foi lacunar, a realização deste trabalho permitiu que fôssemos preenchendo algumas das nossas próprias lacunas; e abrindo outras maiores, é verdade.

Dizer, contudo, que a maior das vicissitudes educacionais está na formação do educador é, no mínimo, assumir uma visão preconceituosa e parcial do contexto da educação. Não podemos atribuir responsabilidade pelo atual estado em que se encontram os professores, em relação ao domínio de alguns instrumentos teóricos indispensáveis à sua prática, apenas às mazelas de sua formação. Além da formação deficiente, devemos considerar as condições de trabalho, incluindo-se aí a jornada em sala de aula e o pouquíssimo tempo que se lhes atribuem para estudo e reflexão; o cotidiano pobre que a sociedade lhes impõe, no sentido de exigir que seu trabalho seja pautado no pragmatismo, desvalorizando-se, desse modo o saber; as visões preconceituosas, inclusive de alguns professores, segundo as quais seu trabalho é quase um sacerdócio (aliás, uma de nossas informantes disse que mais do que teorias, o professor precisa é ter o "dom de ensinar"); os estereótipos acerca do papel da mulher na educação, sobretudo na infantil, que consideram a escola como extensão do lar e que,

unesp

portanto, "educar" crianças é função de mulher; e a desvalorização da profissão, dificultando o resgate da autonomia e da dignidade do trabalho do professor (Ragonesi, 1997, p.58).

No primeiro capítulo apresentamos um conceito de aprendizagem e duas concepções distintas acerca desse processo. Fomos a Piaget e a alguns autores da psicologia histórico-cultural para apresentar o que consideramos essencial na concepção construtivista e na concepção histórico-cultural de aprendizagem. Pensamos que o texto apresenta alguns pontos que marcam bem as profundas diferenças entre essas duas linhas de pensamento. De todo modo, vamos dizer que a questão crucial está em como essas duas linhas concebem o processo de constituição do psiquismo: a primeira tendo por base a biologia; a segunda, fundamentando-se no materialismo dialético para explicar a gênese do psiquismo. Uma biologizante; outra, historicizadora.

Nessa parte do trabalho, partimos também para a análise de como nossas informantes concebem as relações entre a razão teórica e a razão prática. Para tanto nos apoiamos em Vazquez (1990). Pudemos verificar que, a despeito de as professoras considerarem a importância do conhecimento de teorias de aprendizagem e do fato de terem-nas estudado durante seus processos de formação, seu conhecimento das mesmas está degradado. Aliás, essa constatação evidencia-se também nos capítulos 4º e 5º. Aí temos, então, um primeiro elemento que nos leva a aceitar um fato relatado por outros autores, como Ragonesi (1997) por exemplo, segundo o qual os processos de formação do professor são precários.

Há, no 1º capítulo, um outro ponto que chama a atenção e encaminhou, em parte, a necessidade da elaboração do texto que aqui se encontra no 3º capítulo: trata-se do fato de que a maioria das nossas entrevistadas, quando instadas a falar sobre autores que tenham estudado, referirem-se a Piaget e a Vigotski. Não obstante isso, observamos certa dificuldade em estabelecer as diferenças entre ambos.

No segundo capítulo apresentamos o que consideramos serem os marcos essenciais da pedagogia histórico crítica. A razão disso encontra-se na necessidade que tínhamos de justificar por que estamos considerando que o CBEP é um texto histórico-crítico, em que pesem os problemas que contém. Na tentativa

unesp

para fundamentar essa afirmação, lançamos mão de alguns autores, dentre os quais Oliveira (1994), Saviani (1993, 1994, 1997a, 1997b), Gonçalves (1998), etc. O meio que encontramos foi cotejar os textos de Saviani e de outros autores histórico-culturais, com o texto do CBEP. Procuramos as passagens, nesse documento, que nos parecem inequívocas no sentido de aproximá-lo da pedagogia histórico-crítica e da concepção de aprendizagem que lhe é subjacente – em nossa opinião a histórico-cultural.

Pensando-se em algo que o próprio Saviani dissera ainda em 1985 e que, de certa forma, está contemplado na introdução do CBEP, não pudemos deixar de localizar uma grande incoerência entre a intenção e o gesto das autoridades educacionais do Paraná. Estamos nos referindo ao fato de que tais autoridades não levaram em conta uma observação de Saviani, que está no próprio texto desse autor que foi usado na introdução do CBEP. Apenas a título de lembrança, trata-se da passagem em que esse autor fala de que modo se processa a difusão de uma concepção (em Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações).

Ou seja, os autores do CBEP não atentaram para o fato de que era necessário antes fazer com que os professores incorporassem os pressupostos da concepção histórico-crítica. Ou, então, não se pensou seriamente nisso, embora estivesse escrito que a atualização constante fosse uma condição para a implantação da proposta do CBEP. No mínimo, o que houve foi uma grande distância entre a intenção e o gesto.

Não se trata, por suposto, da simples difusão de uma outra concepção de educação, no sentido de se tomar conhecimento da mesma. Ao nosso ver, durante seus processos de formação, os futuros professores, e os atuais, inclusive, precisam discutir as raízes das teorias. Isto é, a discussão precisa localizar as visões de mundo, de homem, de ciência, etc., que estão nas bases das diversas teorias. Noutras palavras, trata-se de localizar o caráter ideológico das diversas teorias. Isso não é tarefa fácil, porque vimos, há muito, sendo "educados" numa determinada visão de mundo que considera as demais como sendo portadoras de um discurso incompetente, para tomarmos de empréstimo uma idéia de Silva Júnior (1996). Ou seja, não devemos nos esquecer, também, que como

unesp

seres históricos, temos nossa cotidianidade limitada pelas estruturas sociais. Bonamigo (1999, p. 133) refere-se a um processo de produção de subjetividades hegemônicas, ou seja, nas palavras da autora, "existe uma produção de um jeito de ser, pensar e agir mais identificado com ideais propostos" pela sociedade capitalista.

Portanto, consideramos que a formação do professor deverá levá-lo, inclusive, ao rompimento com as concepções de mundo que sustentam as diversas teorias educacionais e que acabam, também, fornecendo o elemento científico de justificação do modo como a sociedade tem se organizado.

O fato de o CBEP conter alguns problemas, apontados ainda nesse 2º capítulo, nos remete a um outro ponto que abordamos no trabalho: o problema do modo como o construtivismo vem sendo difundido no Brasil. Supomos que alguns dos redatores do texto paranaense, à época de sua elaboração, tendiam a considerar que não haveria problemas maiores em se juntar numa mesma escola, a construtivista, os postulados da psicologia histórico-cultural. Então lançamos a hipótese de que o fato de o CBEP não ter sido objeto de revisão ao longo da década de 1990, sugere o modo como esse documento tem sido considerado pelas autoridades educacionais do Paraná. E mais, que esse modo se reflete no modo como os professores o concebem.

No 3º capítulo, discutimos o modo como o construtivismo tem sido difundido no Brasil. Para tanto situamos a onda construtivista no contexto do neoliberalismo e demonstramos como o construtivismo se converte numa concepção que atende aos interesses capitalistas. Ressaltamos que os PCN, na medida em que são construtivistas, se inserem num movimento maior de inculcação do ideário neoliberal.

Demonstramos como o construtivismo eclético dos PCN representaria uma síntese das teorias de Piaget e de Vigotski, dentre outras. O problema maior é que esse entendimento tem sido amplamente divulgado em textos que são utilizados nos cursos de formação de professores, além de constarem nos próprios PCN. Ora, se já temos um processo de formação que se marca pela precariedade, aliado ao conteúdo dos materiais didáticos dos cursos de formação e dos PCN, então estamos diante de uma situação que tende a perpetuar-

unesp

se: os professores tenderão a considerar que a perspectiva eclética representa o construtivismo.

Sobre o ecletismo, ainda, verifica-se facilmente como as professoras aceitam como atitude normal a recolha de vários fragmentos de teorias distintas, inclusive de algumas conflitantes entre si. Encontramos um entendimento de que o CBEP e os PCN não diferem, essencialmente, entre si.

Foi no quarto capítulo que mais nos aproximamos das concepções de aprendizagem das professoras. Aí ficaram ainda mais evidentes os problemas de formação das docentes.

Sugerimos, também, nesse capítulo, que o modo como o CBEP foi difundido, nos seus momentos iniciais, foi um tanto autoritário, o que se constitui numa flagrante contradição para com a pedagogia histórico-crítica. Além disso, o modo como os professores foram assessorados no início da década de 1990, sugere que as equipes técnicas da SEED adotam a perspectiva eclética para o construtivismo. Esse fato também se reflete na SME. Isto é, em Pato Branco concebe-se tanto o CBEP como os PCN, como iguais em fundamentação teórica. Se esse for o caso, então há coerência entre a assessoria eclética e o modo como os assessorados entendem o CBEP. Além disso, devemos nos lembrar dos processos de formação dessas professoras, nos quais possivelmente não se abordou o fato de que a perspectiva biologizante é incompatível com a historicizadora. Acresce-se agora os PCN com seu construtivismo eclético.

Chama a atenção, nas falas das entrevistadas, como o ideário escolanovista se faz ainda muito forte. Com relação ao uso de expressões mais próximas do jargão construtivista, que é também muito marcante, consideramos que a razão está no modismo que ora toma conta da educação brasileira. De qualquer modo, não podemos deixar de registrar aqui que construtivismo, pelo seu principal autor, e escolanovismo são muito próximos.

Vimos no 5º capítulo que os professores das séries iniciais da rede municipal de Pato Branco, às vezes, se aproximam dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, sobretudo nos procedimentos de avaliação da aprendizagem. Poder-se-ia pensar, todavia, que os PCN também proclamam uma avaliação com caráter diagnóstico e, nesse caso, poder-se-ia, também, dizer que os

unesp

professores se aproximam dos PCN. Sucede, no entanto, que as professoras disseram não conhecer os PCN, isto é, não o têm lido. Ora, se isso é verdade, então não foi daí que retiraram a idéia da avaliação diagnóstica. Suspeitamos que ajam desse modo porque já faz parte de seu cotidiano esse discurso, já que o CBEP vige há quase 10 anos.

De qualquer modo, não acreditamos que seu conhecimento acerca dos pressupostos teóricos do CBEP vá muito além do senso comum. Isto é, supomos que os professores tenham sido chamados para treinamentos acerca do CBEP, mas é possível que nesses encontros não tenha havido discussão teórica; talvez tenham sido utilizados mais para discutir técnicas "não-tradicionais".

O fato de as professoras até utilizarem jargão próprio da pedagogia histórico-crítica não significa que estejam familiarizadas com seus pressupostos. Pelo contrário, isso parece sinal de modismo. Além do mais, caso tivessem tal familiaridade, iriam rejeitar o construtivismo. Dito por outras palavras, o discurso é mais formado nos contatos cotidianos do que por outras formas. Reforce-se aí que a mídia tem uma parcela de colaboração para a formação dos discursos que exprimem apenas modismos.

E, então, localizamos o que consideramos ou uma ambigüidade, ou uma postura coerente da SME. No fato de pretender um trabalho de acordo com os princípios da pedagogia histórico-crítica, mas sinalizar com os PCN, vemos ambigüidade. Porém, considerando-se que a SME também adota a perspectiva eclética, então há coerência aí. Todavia, de um ou outro modo, esse posicionamento é problemático porque, de fato, a pedagogia histórico-crítica é incompatível com os PCN.

Aliás, até onde sabemos, há ambigüidade no âmbito do próprio Estado: não se discute uma possível reformulação da proposta – nem ao menos se diz claramente que o CBEP está eliminado – mas sinaliza-se com os PCN.

Finalmente, não podemos deixar de perceber uma proximidade entre a postura das autoridades educacionais e a pedagogia tecnicista, ainda que esse não fosse o desejo. Vejamos: o fato de os professores não terem discutido ou sido introduzidos teoricamente nos postulados da pedagogia histórico-crítica tornou-os meros executores "de um processo cuja concepção, planejamento,

unesp

coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais" (Saviani, p.24).

Com relação ao nítido predomínio de preferências em torno do construtivismo, essas se dão mais por modismo do que por determinação superior, ou por escolha deliberada a partir de alguma reflexão crítica. Justifica-se essa afirmação porque, quando se perguntou pelas razões que teriam levado essas professoras às escolhas feitas, as respostas obtidas geralmente foram muito vagas, demonstrando, inclusive, desconhecimento dos fundamentos do construtivismo.

Por isso, mesmo que o CBEP tenha sido discutido com os professores, o ímpeto inicial arrefeceu e o resultado é que ele foi sendo esquecido ao longo do tempo, pelo menos no seu aspecto mais filosófico, qual seja, o da concepção de educação que abraça. A falta de discussão permanente manteve o professorado presa fácil dos demais modismos; a falta de discussão e estudos permanentes facilitou os esquecimentos quando das mudanças de governo ao longo da década de 1990.

Contudo, por mais paradoxal que pareça, a esperança está no fato de que os professores pouco diferenciam ou seguem por muito tempo as determinações oficiais, porque essas sempre aparecem como imposição às subjetividades. A pouca qualificação favorece a penetração fácil de modismos. A pouca atividade de reflexão favorece a atividade cosmopolita de juntar um pouco dos russos, dos suíços, dos norte americanos, dos espanhóis... "um pouco do que cada teoria tem de bom".

Pensamos que já podemos direcionar nossa fala para alguma sugestão. Antes, porém, sentimo-nos no dever de dizer que nossa análise, sobretudo a das falas das entrevistadas, não pretendeu partir de pressupostos que tomam por base a divisão entre certo e errado, bom e mau. Pretendemos ter realizado uma análise que acabou por indicar o quanto nós professores somos marcados, por que não dizer, determinados, por determinações que escapam muitas vezes ao nosso controle. Por isso, embora pretendamos buscar soluções do interesse das maiorias subalternas, nossas ações acabam por fortalecer instituições que combatemos.

unesp

O processo de formação do professor, em qualquer nível, é, reconhecidamente ineficiente. Em relação aos conhecimentos de Psicologia, a ênfase tem recaído sobre aspectos comportamentais, seja do aluno, seja do professor. Aliás, essa ênfase no comportamento já vem de longa data, a assume mais importância com o escolanovismo. Como não ousamos desconsiderar o conhecimento de Psicologia como parte dos saberes necessários ao professor, acreditamos que a ênfase dada aos cursos de Psicologia tem sido um tanto equivocada. Por suposto não desconsideramos que a discussão deve contemplar as diversas abordagens psicológicas. Trata-se, porém, de contextualizá-las ideologicamente.

Não pretendemos oferecer uma contribuição em forma de prescrição detalhada porque não acreditamos em prescrições detalhadas na área da educação. Tais prescrições geralmente desconsideram os inúmeros determinantes do processo. De todo modo, em nossa opinião, a ênfase deveria recair sobre o processo de constituição do ser humano, pois daí decorrem todas as demais características do comportamento, em quaisquer situações sociais. Não vemos, portanto, outra possibilidade para a disciplina de Psicologia que não seja a de considerar o processo histórico de constituição do sujeito. Isso porque o sujeito com que lida o professor no seu cotidiano não é o mesmo sujeito descrito pela maioria das escolas da Psicologia. Esse sujeito, o do cotidiano, é constituído a partir de muitas determinações sociais. Ou, como disse Saviani, ele é uma síntese de inúmeras determinações. Ora, considerando-se isso como válido, então a maior contribuição que a Psicologia pode oferecer para a formação do professor está justamente na discussão acerca do modo como o indivíduo se constitui como tal, num contexto que é histórico, e, por isso mesmo, sempre em processo.

Como últimas palavras deste texto, quero[1] salientar que não considero este trabalho findado. Pelo contrário, marca o início de muitas indagações e, como disse antes, abre muitas outras lacunas na minha precária formação.

[1] O tom pessoal é proposital.

unesp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, R. C. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART, I. B. (Org.) *A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar.* 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.93-104.

BECKER, F. *Epistemologia do professor:* o cotidiano da escola. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 344 p.

BERNARDO, M. C. V. O surgimento e a trajetória da formação do professor secundário nas universidades estaduais paulistas. In: BERNARDO, M. C. V. (Org.). *Formação do professor: atualizando o debate.* Série Cadernos PUCSP, n. 34. São Paulo: EDUC, 1984. p. 11-51.

BONAMIGO, I. *Disciplina e Exclusão:* processos de institucionalização das práticas de atendimento voltadas às crianças e adolescentes pobres. Chapecó: Grifos, 1999. 149p.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Introdução. Brasilia: MEC, 1997. 126p.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C. ; PALACIOS, J & MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação.* V.2: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 389-406.

_____. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C et al. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1998. p. 9-28.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. et al. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. *Psicologia na Educação.* 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992. 125 p.

DUARTE, N. *A individualidade para-si:* contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. 227 p.

unesp

_____. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília.* São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.* Campinas: Autores Associados, 1996. 115 p.

_____. *Vigotski e o "Aprender a Aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 1999. 300 p. Tese (Livre-Docência), Universidade Estadual Paulista.

FERREIRO, E. *Com todas as Letras.* 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994. 102p.

FOSNOT, C, T. (Org.) *Construtivismo:* teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 248p.

GONÇALVES, R. *Concepção histórico-social de ser humano e a educação escolar:* contribuição para um diálogo entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. 1998. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista.

GOULART, I.B. (Org.) *A educação na perspectiva construtivista*: reflexões de uma equipe interdisciplinar. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.9-27.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354p.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, s.d. 356p.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1992. 261p.

_____. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S.T.M. (Org.) *Psicologia Social: o homem em movimento.* 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p.154-80.

LIMA, E. C. S. Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.* Curitiba, 1992. p.19-23.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar.* 6.ed. São Paulo: 1997, 180p.

LURIA, A . R. *Curso de Psicologia Geral.* 4.v, v. II, III e IV. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979a, 1979b e 1979c.

_____. *Desenvolvimento Cognitivo.* 2.ed. São Paulo: Ícone, 1990, 223p.

MARX, K. Para a crítica da economia política: introdução. In: *Os economistas.* São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 3-21.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã.* 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1977. 138p.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C et al. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1998. p. 79-122.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In: *Cadernos de Pesquisa.* nº 100. São Paulo: Cortez, 1997. p.37-48.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais mais uma vez em questão. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do Educador. v. 3.* São Paulo: Editora da UNESP, 1996. p.97-110.

MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem.* São Paulo: E.P.U, 1999. 195p.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília.* São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky:* aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1998. 111p.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nela intervir. In: COLL, C et al. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1998. p.123-151.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem* (a relevância do social). São Paulo: Plexus, 1994. 160p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.* Curitiba, 1992. 216p.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. 384p.

unesp

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973a. 423p.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1973b. 151p.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas:* problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Psicologia e epistemologia:* por uma teoria do conhecimento. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978. 158p.

_____. *Psicologia da inteligência.* 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 178p.

_____. *Epistemologia genética.* São Paulo: Martins Fontes, 1990. 115p.

_____. *Para onde vai a Educação.* 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. 80p.

PULASKI, M. A. S. *Compreendendo Piaget:* uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 230p.

RAGONESI, M. E. M. M. *Psicologia escolar:* pensamento crítico e práticas profissionais. 1997. 327 p. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

REGO, T. C. *Vygotsky:* uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 138p.

ROGERS, C. *Liberdade para Aprender.* 4.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. p. 153-186.

SANTOS, J. M. T. P & NUNES, O. C. Ensino de 1° grau: elementar e fundamental. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.* Curitiba, 1992. p.15-18.

SAVIANI, D. *Educação:* Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 1993. 319p.

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, C. (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília.* São Paulo: Cortez, 1994. p. 243-286.

_____. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 1997a. 128p.

unesp

_____. *Escola e Democracia.*31.ed. Campinas: Autores Associados, 1997b. 104p.

SCHEIBE, L. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JÚNIOR, C. (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília.* São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). *Dermeval Saviani e a Educação Brasileira*: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. 286p.

_____. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo..* São Paulo: Cortez, 1996. p.74-92.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: SILVA, C. S. B. & MACHADO, L. M. (Orgs.). *Nova LDB. Trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p.87-92.

SILVA, T.T. *Identidades Terminais:* as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996a. p.213-228.

SOBRIÑO, E. *Ideologia e Educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas.* São Paulo: Autores Associados, 1986. 177p.

SOUZA, C. C. *A Formação do Alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas:* entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino. 1996. 279p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis.* 4.ed. Rio de Janeiro, 1990. 454p.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone & Edusp, 1988. p.103-117.

VYGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente.* 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. 168 p.

_____. *Pensamento e Linguagem.* 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b. p.29-44.

VIGOTSKY, L.S. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 93-101.

unesp

WACHOWICZ, L. A. A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília.* São Paulo: Cortez, 1994. p. 153-166.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C et al. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1998. p. 153-196.

ANEXO A

ROTEIRO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS

1) Formação escolar:
2) Séries com que trabalha: Período: Jornada semanal:
3) Escola: Tempo de experiência com o magistério:
4) Como foi sua formação escolar? Que lembra ter estudado em Psicologia? Lembra de algum autor? Poderia falar um pouco sobre a teoria dele?
5) Você considera importante que o professor conheça teorias de aprendizagem?
6) Você conhece alguma teoria de aprendizagem? Você tem lido algum material sobre essa teoria?
7) Como você entende que a criança aprende?
8) Qual é o papel do professor no processo de aprendizagem? Qual é o papel da criança nesse mesmo processo?
9) Como você procede a avaliação do desempenho dos alunos?
10) Como você prepara e como conduz suas aulas?
11) Você poderia descrever um dia típico no seu trabalho?
12) Você conhece o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná? Poderia falar sobre ele?
13) Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais? Poderia falar sobre eles?
14) O que você entende por psicologia histórico cultural, psicologia dialética, ou psicologia sócio-histórica?
15) Você conhece algum autor dessa escola? O você já leu que ele mesmo tenha escrito? Leu algum material que interpreta o pensamento desse autor?
16) O que você entende por zona de desenvolvimento proximal?

unesp

ANEXO B

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NÚMERO 20

INFORMANTE[1] – 20 (07/07/99)

Em negrito: voz do entrevistador.

Formação Escolar: Bacharel e Licenciada em Geografia – Especialização em Educação Especial. Deficiência Auditiva.
Séries com que trabalha: 4ª Série.
Período: manhã e tarde **Jornada Semanal:** 40 horas **Tempo de Experiência:** 9 anos.
Escola(s): ..... (duas).

1. **Você disse que fez faculdade de Geografia, licenciatura e bacharelado e um curso de especialização em Educação Especial. Então, eu queria saber se você estudou Psicologia durante sua formação escolar.**

Estudei!

2. **O que você lembra de ter estudado em Psicologia?**

Bom, a gente, que eu lembre assim, a gente estudou desenvolvimento infantil, desenvolvimento desde o nas... concepção até o nascimento e até a adolescência. Todas as fases do desenvolvimento infantil. Desde pra... aprendizagem, o desenvolvimento emocional, o e... da, educação mesmo, e... bom, todo... tudo. Eu acho que... Aí agora, por último, na licenciatura a gente se deteve a estudar mais sobre os adolescentes, porque é que a gente ia trabalhar mais com adolescência. Mas na Educação Especial, foi mais primi..., no início até a fase de 12 anos, mais ou menos. Passar os estágios.

3. **Você lembra de algum autor da Psicologia?**

Da Psicologia!? **Ahn, ahn!** *Piaget, que eu assim me, me vem agora* (disse rindo).

4. **Você estudou Piaget?** *Sim!* **O que você estudou em Piaget?**

As fases do desenvolvimento da criança: sensório-motor, aquelas fases de... que eu estudei sobre ele... Bom... a, é... Freinet também, algumas coisas. Mas, mais foi Piaget mesmo e as fases do desenvolvimento da criança, que eu tenho agora bem...

5. **Você considera importante que o professor conheça teorias de aprendizagem?**

Importantíssimo!

6. **E você conhece alguma teoria de aprendizagem?**

Bem, inúmeras (disse rindo). *Tipo assim, bem, seria, teoria de, de... eu diria assim, os pensamentos dos autores. Tipo Paulo Freire, Emília Ferreiro, esse tipo de coisa assim?* **Humm, humm!** *Então, Paulo Freire e Emília Ferreiro, na Educação Especial a gente tem... daí a gente...*

---

[1] Os espaços ocupados por reticências, nas falas, referem-se a palavras ou frases não completadas pela informante.

unesp

pode falar, da Educação Especial? **Claro!** *Na Educação Especial a gente tem métodos de, dos Estados Unidos, no caso, a maioria dos métodos é: oralismo, bilingüismo. Agora a gente tá ocupando o bilingüismo, que é um método de aprendizagem também, só que para deficientes auditivos. Aí tem, da Maria Montessori, que a gente trabalha. E agora os do, esses últimos da linha construtivista, que a gente tá trabalhando, interdisciplinaridade, livros construtivistas, que é Paulo Freire, mas junto com o Freinet e outros. Seriam vários.*

7. Como você entende que a criança aprende?

Eu acho que ela aprende realizando as coisas, aprende no concreto. Primeiro ela tem que passar pelo estágio concreto para aprender, para ter uma aprendizagem. Eu não posso exigir que a criança já tenha abstração sem ela passar pelo concreto. Para nós, de 1ª a 4ª, tipo assim, pré escola e 1ª série, a gente trabalha muito no concreto com ela. **Que é isso trabalhar no concreto?** *Trabalhar no concreto, seria assim: você, vai, vai trabalhar números, você trabalha com... não só o numeral, vai te pegar, bolinhas, tem 3 bolinhas e relacionar com o número. Mas tem que sempre ter objetos de apoio que representem aquelas quantidades, e com, com o alfabeto, você tem que, você vai trabalhar com as letras no caso e tal. Mas ele tem que tá sempre vendo, ele tem que tá pegando, ele tem que tá sentindo, ele tem que sentir que ele pode mudar as letras. Se ele mudar o A, colocar junto com o L, ele vai mudar, vai fazer o LA, se colocar o F vai fazer o FA, entende, é se... ele tem que fazer tudo concreto. Ele tem que pegar e sentir tudo para ele aprender. Porque é difícil, eu vejo assim muito difícil, uma criança aprender sem ela vivenciar, sem ela conseguir realizar aquilo, pegar mesmo... que a criança tem que pegar, ela tem que sentir, ela tem que virar, ver como ela pode fazer. Trabalhar no concreto, para mim é, trabalhar assim. Trabalhar com as situações problema. Se eu for trabalhar retas, eu vou trabalhar retas, só eu vou desenhar reta lá? Não! Eu vou pegar, vou fazer retas com, com papel. Esse tipo de coisa. Isso seria usar material, que ele sinta.*

8. Então, diante disso, qual é o papel do professor no processo de aprendizagem?

Na minha opinião o papel do professor, ele é mediador. Ele tem que construir com o aluno, o conhecimento. Para mim não é aquele professor que chega... que eu não sou assim. Eu chego na sala e digo: hoje vocês... aprender isso e agora a gente vai ver isso e passa no quadro e é só isso. Não, você tem é que mediar o conhecimento. Você vai aprender e o aluno vai aprender com você. Porque não tem criança que não saiba nada. Nem mesmo quando ela é pequenininha da 1ª série; ela sempre vai trazer alguma coisa, para gente, do conhecimento que ela tem em casa. Então a gente tem que aproveitar isso e disso construir e fazer junto com ela: vamos fazer tal coisa? Vamos ver o que vai acontecer? Lógico, você vai indu... induzindo a criança a fazer, mas ela vai fazendo, ela vai achar resposta junto contigo. Mesmo que eu sei, por exemplo, se for na alfabetização, eu tenho lá o M e o A, eu quero que ela fale MA, que ela diga MA, ela fala o MA, ela... só que ela o que sabe, não sabe escrever, não conhece. E se a gente mudar, começar do que ela sabe, ela sabe o B e o A, ela sabe o que é BA, tudo bem... Aí então eu quero hoje trabalhar o MA, e se eu juntar com O. Vamos tentar? O que nós vamos conseguir? Será que se a gente juntando aí, o que formou? Tipo, mediar o conhecimento. Ela vai dizer: Ah, é o MA, então tá, formamos a palavrinha MA. Eu e você juntas... Eu, para mim, o papel é de mediador, não transmissor (disse rindo) *de conhecimento.*

9. E o papel da criança?

Será... da criança? Ela não seria... não, deixa eu pensar... ela não seria um mero receptor de conhecimento. Ela tem que construir... é construir seu conhecimento. De construtor, ir construindo.

10. Você faz avaliação?

Avaliação, avaliação a gente faz a que a Prefeitura manda. Eu particularmente, eu assim que avaliação, você tem que avaliar a criança todo dia, todo dia... meu método, meu jeito que eu vejo... eu ensinei alguma coisa hoje, nas atividades que eu vou desenvolvendo com ela, ou ela vai para o quadro, ou ela vai escrever um texto para mim. Eu vou avaliar isso. Porque eu posso avaliar todo um conteúdo só numa produção de texto dela. Então, é uma avaliação assim, dela mesmo. Agora, avaliação de eu fazer, tipo assim, trazer pronta e passar para as crianças, essa avaliação eu não estou fazendo. Vem da prefei... lá da Prefeitura, passa para a gente e a gente dá a avaliação que eles exigem dos conteúdos que a gente tinha que trabalhar. **Então deixa eu ver se eu entendi, nunca tinha ouvido essa informação antes. Vou ver se eu entendi: de tempos em tempos a Prefeitura manda uma avaliação, um formulário com questões...** *Isso.* **Essas questões os alunos respondem...** *Isso, a gente dá a nota, depois manda as notas para a Prefeitura e a Prefeitura... pelo menos aqui é assim. Na outra escola que eu trabalho é diferente. Na outra escola eu tenho que fazer avaliação mesmo. Avaliação do conteúdo que eu trabalhei. Daí lá...* **A outra escola é do município?** *É do município, só que é de outro município.* **Ah, é outro município, não é Pato Branco?** *Não é Pato Branco. Daí por isso que eu não, não comentei. Não sei se eu posso...* **Não, o foco é Pato Branco.** *É, então daí por isso que eu não comentei. Aqui, é assim. Aqui então eu, particularmente, não trago uma avaliação pronta para eles e digo: vou fazer essa avaliação. Porque a gente traba... eu, eu avalio a criança todo dia. Ela vai aprendendo o que hoje a gente trabalhou... a gente vê a criança que conseguiu aprender e a criança que não conseguiu, por isso você vai ter que retomar. E avaliação por escrito, essa avaliação bem formal, vem da Prefeitura, para a gente.*

11. Como você prepara e como você conduz suas aulas?

Bem, eu preparo minhas aulas... A gente tem hora atividade, 4 horas atividades, então, mas eu preparo o que eu vou trabalhar. Aí a gente chega, por exemplo, vou trabalhar Português, acha um texto. Que nem agora, mês de junho, o que tava... a gente trabalhou muito festa junina. Mês de junho a gente trabalhou meio ambiente e festa junina. Então, textos referentes a esses assuntos e daí tem vezes que é a... eu ocupo texto... algum texto eles fazem um texto, eu reestruturo o texto e ocupo um texto de um aluno. Aí a gente trabalha interpretação, trabalha toda a parte da gramática... em cima da... tipo projetos, daí a gente monta um projeto. Montamos um projeto de festa junina... trabalhamos relacionado tudo: Matemática, História, Geografia, tudo relacionado em cima daquele projeto da festa junina. E a gente desenvolve os exercícios assim. Que para aí... mais ou menos de acordo com o que você sabe que vai ter ali naquele mês.

12. Você poderia descrever um dia típico no teu trabalho?

Um dia típico, do meu trabalho. Tudo bem. **Como hoje, hoje não tem nada de especial na escola...** *Não tem nada especial...* **Não tem nenhuma comemoração, não tem nada...** *Então eu...* **A única coisa diferente aqui sou eu. Como que é um dia desses?** *Um dia desses!? Bem, hoje eu, nós trabalhamos essa semana... a gente começou a fazer um texto sobre... terminou todos aqueles textos de festa junina, terminamos o projeto que a gente estava trabalhando. Aí a gente trabalhou... eu trabalhei um texto, um texto de Sem-Terras. Para trabalhar enri... falava em êxodo rural, reforma agrária. Trabalhava Geografia, em cima desse texto. Ocupação, tudo do espaço, redistribuição de terra, esse tipo de coisa que eu trabalhei com eles. Interpretação do texto... Dia normal meu. Aí eles vieram daí com... depois fizeram plural, singular... a gente trabalhou o que eles já viram, mais uma... que não comecei conteúdos, tipo, hoje um conteúdo específico. E, a Matemática. Eu estava trabalhando as 4 operações hoje com eles. E situações problemas. As 4 operações, divisão, multiplicação... que nem hoje é um dia normal assim, foi assim.*

13. Você conhece o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná?

Conheço! **Você poderia falar alguma coisa sobre ele?** *O currículo, bem... eu conheço o currículo, a gente trabalhou bem em cima dele. E agora os PCN. Então eu me detenho mais a trabalhar os conteúdos nos, PCN agora, os parâmetros curriculares. Eu acho assim, o currículo*

unesp

ele é bom ele tem certas coisas boas e... certas divisões porém que eu não concordo de certas matérias (disse rindo) *que cada um tem a área que atua e acha que... Então tem certas coisas que eu não concordo, mas, as divisões em si, mais um menos um eixo para a gente trabalhar. Eu acho assim que é, com o currículo... é o do Paraná que você me pediu...? Ele é, ele é... A dificuldade que a gente... é a seguinte, com o currículo do Paraná: Quando a gente recebe, às vezes, alunos de outros estados, não é os mesmos conteúdos. Então eu acho assim que agora com os PCN, essa... vai haver uma inte... integração um pouquinho melhor porque, o que às vezes estão trabalhando lá em Santa Catarina, não é o que eu estou trabalhando aqui no Paraná. Tá certo que tem aspectos tudo diferenciado, mas eu digo, em termos do conteúdo geral, ele limita nessa parte. Mas para a gente, no Paraná, se você... Só que tem coisas que ali nele, tipo, vou falar da minha área, Geografia... tem coisas que, de Geografia e Ciências a gente entra em choque, que não tá bem... Mas enfim, a gente acha que tá se baseando em cima deles. E agora nesse ano mesmo, a gente começou a estudar os PCN e é o que a gente tá tentando... para ficar uma coisa mais ou menos igual para todos. Para todo o país, para todos terem, todos ganharem. Porque daí é federal, não é só Paraná.*

14. Você tem observado ou sabe se tem alguma teoria pedagógica no currículo do Estado do Paraná, ou mesmo alguma teoria de aprendizagem?

No currículo é a teoria de pia... é Piaget. Eles falam em Piaget, se não... se não estou enganada. Teoria é tip... é, a... foi quando iniciaram para nós o ciclo básico da alfabetização. Emília Ferreiro, que foi aí que, então enfoca essas teorias. Eu imagino Emília Ferreiro, Piaget, alguma coisa de Paulo Freire, mas, eles enfocam, que eu lembro bem, quando a gente começou a estudar o currículo, que até eu fazia Magistério, as professoras usavam para o início da, da. A gente trabalhou bastante, pegou ele para trabalhar alfabetização, que estava mudando o método. Que era aquele método que as crianças ficavam 2 anos para aprender a ler... que tinha mais tempo. Então foi a partir daí. Então, para mim, que eu...

15. Deixa eu ver se eu entendi uma coisa: CBEP, primeiro ocorreu o CBEP, não, perdão, primeiro aconteceu o Ciclo Básico e logo em seguida o CBEP?

Foi junto. **Ah, foi junto!** *Eu, para mim, eu estava no Magistério. Então eu lembro da, da Clemair que era minha professora, que ele ia para Curitiba fazer muita, muito curso. Na época daí ela estava... ela vinha para nós, falava do Ciclo Básico e depois o CBEP. Acho que foi na mesma época. Não, não sei. Mas, para mim que estava no Magistério, tomei conhecimento das duas coisas junto. Só que daí o CBEP foi feito ass... outras edições, tipo assim: tem edição de 95, mas tem edição anterior de 80 e pouco. Então, foi na época...* **Tem diferença nas edições?** *Não, não é diferente, só aumentou o conteúdo, tipo assim, os conteúdos que não tinha. O de... o primeiro CBEP que a gente tem, ele não era... não estava bem... aí no segundo deu umas mudanças, mas não foi assim... eles só aumentaram os conteúdos de Ensino Religioso. Algumas coisas assim que ele au... que ele teve de acréscimo*[2]. **Ah, tá, mas no...** *Não, não no geral não, ele não, não, nos conteúdos, nas divisões continuou as mesmas coisas.*

16. E existe alguma teoria de Educação no CBEP?

E você me pediu se tinha. Eu para mim, eu acho que existe é, tipo assim... como é que vou te dizer... a gente, a gente lê... **Qual é a linha do CBEP? Acho que melhor perguntar assim...** *A linha... seria construtivista* (disse rindo). *A linha construtivista, isso, então, de construtivismo...* (disse rindo). **Eu já falei com 19 professores e ainda não me toquei que eu devia perguntar pela linha...** *é, a linha, a gente estuda a linha, porque daí eles enfocam Freinet, Paulo Freire, Piaget e tudo. E cada eles, cada um deles tem um método. Porque, um pouquinho diferente, às vezes quase igual... então a linha é construtivista* (disse rindo).

---

[2] A parte que toca ao Ensino Religioso foi inserida na mesma publicação do CBEP.

unesp

17. E os PCN? Você falou alguma coisa dos PCN.

Falei! Então, os PCN eles é bem dentro agora da i.n.t.e.r.d.i.s.c.iplinaridade, (disse pausadamente) *construtivismo também. Só que eu, eu li, li bem o de geografia assim. Ele não, ele não, não enfoca assim, ele coloca alguns autores da Geografia. Agora eu, eu não li todos os PCN. Tipo assim, eu li de Geografia e a introdução dos PCN. Então, na Geografia eles enfocam a linha construtivista, e a interdisciplinaridade... e os autores, daí são vários autores que, que tem ali... Não sei se é... se eu respondi, se não pergunta de novo que eu vejo* (disse rindo). **Respondeu tranqüilamente.**

18. Me diga uma coisa professora: você já ouviu falar em psicologia histórico-cultural? *Não!* **E em sócio-interacionismo?**

Sócio-inte... interacionismo, é a nova linha que, que eu... dá professora de Psicologia... sócio-interacionista, falou para nós... coisa disso. **A professora de Psicologia na Geografia ou no Magistério?** *Não, na, é, na licenciatura!* **Na licenciatura.** *Isso!.* **Quando foi isso?** *Passava. Ela falou sobre interacionismo, sócio-interacionista e vai... agora assim não... mas ela...*

19. E o que você entende por sócio-interacionimo?

Deixa eu pensar. É, sócio-interacionismo. Se eu não trocar as bolas, eu imagino que seria o professor mediador, e o aluno... professor... que daí ela levou para o lado nosso de, de tipo assim, de aprendizagem, de passar. Se eu não confundi com outro. Seria o aluno... o professor mediador, com o aluno e daí... eu não sei é esse que fala que daí o aluno tem inteligências múltiplas. O sócio-interacionista, que fala das inteligências múltiplas. Assim, que um aluno aprende Matemática, às vezes, ele aprende bem Português. Então a gente tem que trabalhar a, o b... o que ele aprende, o que ele é capaz. Que eles passam para a gente, que a gente tem que trabalhar o que é, o aluno é capaz, em cima do que ela é capaz. Não sei se é essa? Se eu não confundi..... **A resposta que eu quero, e a resposta que você der.** *Ah é, não sei se é essa mesmo. Porque, ela passou 4 ou 5 para nós. Daí a gente leu e...* **Você lembra das outras 3 ou 4?** *Não, porque tinha assim, no ini... tinha interacionista que eu lembro, daí, porque agora, o nome assim... uma, ela falava que o professor é só ele que passava o conhecimento... é tipo assim, que a criança não sabia nada. Só o professor sabia. Eu não sei o nome, pode ser que eu confundi. Outra, era que o professor passava tudo e o aluno contribuía com um pouquinho, com alguma coisa. Uma, então, professor e aluno que eram mediador do conhecimento, que eu ainda que... se eu não me engano é a sócio-interacionista.*

20. Você já ouviu falar em Zona de Desenvolvimento Proximal?

Então, é isso, é isso (disse rindo) *É, ZDP: que seria que, que a criança que você trabalha, a criança... e se ela não, ela não consegue numa matéria, ela fica di... eu dando exemplo de matéria, mas tipo assim, que a agente tem , que a gente tem, que a gente aprende de diferentes maneiras, de diferentes formas, que a gente aprende. Então, a ZDP é essa, que se a criança não aprende, não é bom numa coisa, quem sabe ela é bom numa outra. Para mim, pelo que eu entendi, que a professora explicava para nós, seria, pelo que eu li, seria assim: então, se ele não vai bem em Matemática, eu vou ficar insistindo no que ele não vai bem? Eu vou tentar lá no Português, que ele é ótimo, induzir a Matemática. Trabalhar esse desenvolvimento, que não era visto. Que até antigamente, até esses tempos, com essas outras linhas e tal, não se via essa ZDP. Que é agora o que a gente tá tentando trabalhar com todos esses projetos que tem. Por isso que, até aqui tem bastante projeto... e a gente tem o xadrez tentando desenvolver o, o raciocínio matemático; então, desenvolver, através de uma outra forma, alguma coisa que a criança não consiga ainda.*

Vamos inverter um pouco? Até agora só eu perguntei... *Tá, então...* (disse rindo). **Tem alguma coisa que você queira perguntar?**

unesp

Não sei, o que eu respondi não troquei (disse rindo). *Eu posso ter trocado tudo... a gente na hora assim não...*

Não, não, não. Não existe resposta certa ou resposta errada, para isso.

Sim, eu sei, a pesquisa são as respostas do professor... **exatamente...**

E depois eu... você tem 9 anos de experiência? *É.* **Tem muito mais experiência do que eu, como professora.**

Sim só que a gente é, é, tipo assim, é difícil. Que nem é muita coisa nova. Que nem para a gente... que tem muita coisa... que eu trabalhando com Educação Especial, tem muita coisa que é diferente. A gente vê muito mais do que... desde parte de desenvolvimento motor e tudo da criança. Tipo assim, às vezes, a gente não sabe como falar, como se expressar, e você, na hora de ver, você, tem aquele conhecimento com a criança. Eu trabalhei 6 anos com Educação Especial, D.A, então... é, não, mas, não...

Então eu tenho uma pergunta. *Então diga.* **Que horas são por favor?**

Que horas são!? É, 3 e meia.

Obrigado professora.

(Depois a professora ainda acrescentou)*: Bem, é, Psicologia a gente teve na licenciatura, o tempo foi muito pouco. A gente tinha 2 aulas por semana, 6 meses, então a gente poderia ter visto muito mais coisas do que na realidade a gente viu. O tempo foi muito curto, na minha opinião... A gente acaba pegando... meus estágios, mas quando a gente levou... fez um trabalho lá para a faculdade, a gente levou... ontem nós colocamos lá para o Departamento: não, ó, vocês têm que fazer tipo um ano então de licenciatura, para a gente ter didática e psicologia. Porque do tempo que eu tive Psicologia lá no Magistério, era bem diferente* (disse rindo) *do que agora. Agora tem um monte de coisa nova. Então, era bem diferente. Depois, naquele tempo a gente não ligava muito: entrava assim e saía, agora não, agora a gente precisa. Então era muito pouco tempo.*

Vocês levaram isso pro departamento lá da faculdade?

Da faculdade! A gente levou pro Departamento que a gente... e eles querem fazer mudanças. Então, pra melhor. Então arrume mais tempo para você... Porque, imagine assim, nós, em sala de aula... Quem até é professor, tudo bem, se vira, agora nós tínhamos piá, polícia, bombeiro, então... coitados, eles não entendiam nada. Para começar eles não tinham tido nenhuma aula de Psicologia. Aquela... eles diziam que o que ela falava, não entendiam nada. Para eles era tudo loucura, nunca, e a gente, professor, de um jeito, de outro, a gente ouviu falar, você de algum, de alguma forma, bem ou mal, você... e eles? E para eles é difícil. E para a gente, a gente se virava. O professor dava uma apostila, beleza, a gente ia se virar... e eles? Coitados, ficavam atrás da gente: me ajude, que é isso, por que... eles não entendiam... uma, que não entendiam muito de aprendizagem, não sabiam que... e daí como? Ficava difícil. Eu, para mim, não sei se é porque eu gosto, eu acho assim uma das matérias mais importantes, para mim.

Obrigado professora.

unesp

ANEXO C

IDENTIFICAÇÃO DAS INFORMANTES

Nº	Formação	Tempo experiência	Séries com que trabalha	Número de escolas	Jornada semanal
1	Superior em Letras Português/Inglês Especialização em Psicopedagogia	10 anos	Pré a 4ª	6*	40
2	Magistério e Superior em Letras Especialização em Psicopedagogia	6 anos	Pré a 4ª	4*	40
3	Magistério	18 anos	3ª e 4ª	1	40
4	Pedagogia – Supervisão Especialização em Psicopedagogia	13 anos	4ª	1	40
5	Magistério (cursa Pedagogia)	6 anos	4ª	1	40
6	Magistério e Licenciatura em História	12 anos	Pré a 4ª como Professora Auxiliar	1	40
7	Licenciatura em Matemática Especialista no Ens. de Matemática	15 anos	1ª	1	20
8	Magistério	13 anos	1ª	1	20
9	Licenciatura em Estudos Sociais Especialização em Psicopedagogia	24 anos	2ª	1	40
10	Superior em Letras Português Especialização em Literatura	10 anos	3ª	1	40
11	Magistério e Letras Português	15 anos	1ª	1	20
12	Magistério e Economia Especialista no Ens. de Matemática Cursa Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	7 anos	1ª e 4ª	1	40

unesp

13	Magistério	22 anos	4ª	1	40
14	Magistério	5 anos	3ª	1	40
15	Magistério (cursa Letras – Português)	7 anos	1ª	1	40
16	Magistério	24 anos	1ª	1	40
17	Licenciatura em Geografia	7 anos	2ª	1	40
18	Magistério e Pedagogia – Orientação	8 anos	2ª	1	40
19	Magistério e Letras Português Especialista em Língua Portuguesa	13 anos	3ª	1	20
20	Licenciatura em Geografia Especialização em Educação Especial Deficiência Auditiva	9 anos	4ª	1	40

* Trabalha apenas com a disciplina de Inglês.

RESUMO

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná é o documento que orienta as ações da escola pública municipal de Pato Branco, o qual está assentado nas bases da pedagogia histórico-crítica. Este trabalho demonstra que as concepções de aprendizagem subjacentes aos discursos de professoras que atuam nas quatro primeiras séries da educação fundamental, das escolas públicas municipais de Pato Branco, afastam-se da concepção de aprendizagem subjacente ao documento oficial do Estado do Paraná. O texto deste trabalho apresenta os princípios essenciais da pedagogia histórico-crítica e argumenta em favor de que a concepção de aprendizagem que mais se aproxima tanto do currículo oficial do Paraná, quanto da pedagogia histórico-crítica é a da psicologia histórico cultural. O conteúdo das entrevistas analisadas demonstra que existem importantes lacunas na formação do professor. Apresenta o modo como o construtivismo tem sido difundido no Brasil, situando-o no contexto do neoliberalismo e demonstra como o construtivismo é entendido pelos professores municipais de Pato Branco. O trabalho analisa o modo como as professoras utilizam o documento oficial em seu cotidiano e sustenta que o nítido predomínio de discursos e procedimentos mais próximos da concepção construtivista de aprendizagem deriva da popularidade da psicologia genética nos meios educacionais e do modo como o construtivismo vem sendo apropriado pelos professores ao longo da década de 1990. Ele enfatiza que o currículo paranaense vem sendo preterido em favor dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo esses motivo de campanha publicitária do Governo Federal. Conclui que a postura eclética do órgão gestor da educação municipal em Pato Branco é coerente com seu entendimento do que vem a ser o construtivismo. No entanto, o texto demonstra que esse entendimento incompatibiliza-se com os pressupostos do currículo paranaense. Ao final, o trabalho apresenta o que considera uma possível linha orientadora para a disciplina de Psicologia nos cursos de formação de professores.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

ABSTRACT

The Basic Curriculum of the Public Scholl of *Paraná* is the document that directs the actions of the Municipal Public Scholl of *Pato Branco* wich is placed on the basis of historic-critical pedagogy. This work demonstrates that the learning conceptions underlying to the teachers' speech who work in the elementary school in the Municipal Public School of *Pato Branco,* move away from the conceptions of learning underlying to the official document of *Paraná.* The text presents the essential principles of the historic-critical pedagogy and argues in favor of that the historic-cultural Psychology is the learning conception tha draw nearer to the official curriculum of *Paraná,* as well to the historic-critical pedagogy. The content of the analyzed interwiews shows important gaps in the teacher's background. It presents the away of how the construtivism has been outspread in Brazil, setttling in the neo-liberalism context and demonstrating how the municipal teachers of *Pato Branco* understand the construtivism. The work analyzes the way as the municipal teachers of *Pato Branco* use the official document in their daily actions and maintains that the clear predominance of closer speeches and precdeures of the construtivist conception of learning comes from the popularity of Genetic Psychology in the educational encironment and from the way how the construtivism has been appropriated by the teachers through the nineties'. It emphasizes that the *parananense* curriculum has been supplanted in favor of the *Parâmetros Curriculares Nacionais*, wich has been object of Federal Government's publicity campaing. It concludes that the ecletic position of the managing departement of municipal education in *Pato Branco* is coherent whit its understanding of what the construtivism is. Nevertheless, the text demonstrates that this understanding becomes incompatible with the *paranaense* curriculum presuppositions. At the end, the work presents what it is considered a possible leading line to the Psychology subject in the teacher's background courses.

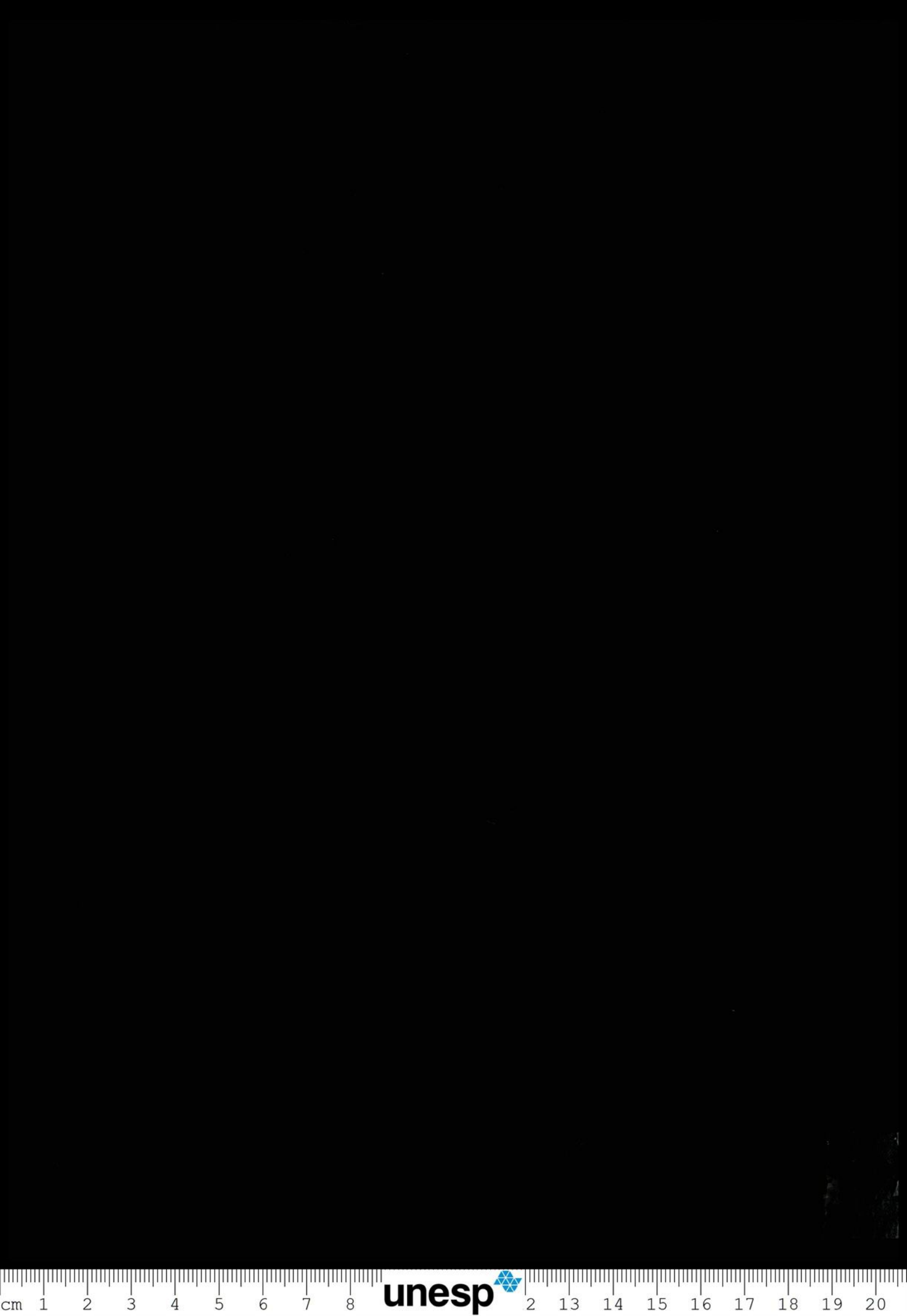
unesp

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Marília, 10 de abril de 2000.

EDIVAL SEBASTIÃO TEIXEIRA

unesp


cm 1 2 3 4 5 6 7 8
unesp
2 13 14 15 16 17 18 19 20