

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA SILVIA ROSA SANTANA

TRABALHO DOCENTE E PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

MARÍLIA
2013

MARIA SILVIA ROSA SANTANA

**TRABALHO DOCENTE E PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Orientadora: Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

**MARÍLIA
2013**

Santana, Maria Silvia Rosa.

S232t Trabalho docente e problematização da prática pedagógica
à luz da teoria histórico-cultural / Maria Silvia Rosa Santana. –
Marília, 2013.
216 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 192-197.

Orientador: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

1

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Problematização. 4.
Consciência – Desenvolvimento. I. Título.

CDD 370.733

MARIA SILVIA ROSA SANTANA

**TRABALHO DOCENTE E PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração
Ensino na Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília

2º Examinador: _____
Dra. Stela Miller
Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília

3º Examinador: _____
Dr. José Carlos Miguel
Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília

4º Examinador: _____
Dra. Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá

5º Examinador: _____
Dr. Orlando Fernández Aquino
Universidade de Uberaba

Marília, 28 de fevereiro de 2013.

Ao Isael, por compartilhar a crença e a luta por um mundo mais humanizado, por ser meu exemplo de ser humano pleno e meu esteio, fonte de apoio, força e inspiração.

À minha mãe Therezinha, pelo exemplo de força, resistência e amor à vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Isael, que além de contribuir em todas as discussões teóricas, foi fundamental em diversos momentos de ajuda técnica.

A toda minha família, pelo carinho, orações e apoio, sempre importantes. Esta realização também é toda dela.

À Maju, companheira de sempre, por tudo...

À Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, por ter aceito herdar a orientação de minha pesquisa e tê-la feito de modo substancial, sendo corresponsável pela elaboração desta tese.

Às Profas. Dra. Stela Miller e Dra. Marta Chaves, pelas preciosas orientações por ocasião do exame de qualificação, que permitiram um novo olhar para a constituição desta tese.

Ao Prof. Dr. José Carlos Miguel, que por sua trajetória demonstra a persistência e a “crença” nas possibilidades, condições essenciais às grandes pessoas, e me ensinou a caminhar sobre um novo trabalho, o acadêmico, que culminou nesta tese e que, sem os incentivos originais, não teria despontado para a necessária transformação a que se propõem os trabalhos nesta seara.

Ao Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino, que prontamente aceitou contribuir com seus conhecimentos para o aprimoramento dos meus.

À Profa. Irany Nunes Queiroz, responsável pela oportunidade de apresentar minha pesquisa às demais professoras da escola. Sem sua atitude de incentivar, provocar e conquistar espaço para os estudos na escola, esta pesquisa não se concretizaria na forma fidedigna como foi.

Às professoras e coordenadoras da escola que, apesar de todas as dificuldades, se prontificaram a participar do grupo de estudos, fornecendo rico material para a análise e verificação de minha hipótese, em especial à Profa. L. que, para além dos estudos no grupo, abriu a sua sala de aula e o seu fazer para minha inserção, demonstrando despojamento e coragem em se expor, em mudar, em assumir riscos em busca de uma nova educação, acreditando nela.

Aos colegas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, por oferecerem aporte teórico, auxílio técnico no trabalho cotidiano e paciência nesta empreitada.

Aos colegas dos grupos de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, da UNESP/Marília, e “Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional” (GEPPE), em especial aos da linha de pesquisa “Teorias e Práticas Pedagógicas”, da UEMS/Paranaíba, pelo tanto que aprendi em nossos estudos.

A Exceção e a Regra

Estranhem o que não for estranho.
Tomem por inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.
Tratem de achar um remédio para o abuso
Mas não se esqueçam de que o abuso é sempre a regra.

Bertolt Brecht

RESUMO

A atividade, para a perspectiva Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, torna-se a promotora da práxis, uma vez que, por meio dela, se consolida a apropriação da cultura e se permite a objetivação do sujeito na cultura. Tendo a atividade como referência, a pesquisa aqui relatada tem por objetivo principal comprovar que a prática docente intencionalmente organizada nos moldes da atividade envolvente, com base problematizadora, é capaz de efetivar uma educação com os princípios da educação desenvolvente, que prime pelo desenvolvimento do pensamento teórico, promovendo um outro nível de consciência nos alunos. Para tanto, buscou-se compreender como as condições concretas da realidade escolar em que se desenvolveu a pesquisa viabilizam a constituição do trabalho docente e verificar em que medida os estudos teóricos possibilitam o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada, calcada na perspectiva da Educação Desenvolvente. Por meio do aprofundamento teórico acerca dessas categorias e do estabelecimento do conceito de problematização dos conteúdos escolares para a referida teoria, considerou-se tanto a atividade quanto a problematização como promotores do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente da formação do pensamento teórico. Com base metodológica qualitativa, a pesquisa de campo, desenvolvida por meio da pesquisa-ação entre os anos de 2010 e meados de 2012, ocorreu em uma escola estadual do município de Paranaíba/MS, onde foi constituído um grupo de professoras e coordenadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, com encontros quinzenais para estudos teóricos sobre a abordagem Histórico-Cultural e planejamento de atividades problematizadoras, com o intuito de verificar, no contexto de sala de aula, a construção coletiva de uma prática pedagógica que contemple essa perspectiva teórica baseada na problematização dos conteúdos escolares. Com os dados emergidos desses encontros na escola, tornou-se fundamental analisar, tendo por pressuposto o materialismo histórico-dialético, a constituição do trabalho docente, sobretudo no que se refere ao Programa de Ensino denominado “Além das Palavras”, adotado pela rede estadual de Mato Grosso do Sul que, consoante às políticas educacionais brasileiras adotadas com base nos condicionantes econômicos internacionais, materializa o papel de mero executor do trabalho pedagógico para o professor, retirando dele a possibilidade de desenvolvimento como trabalho humano na perspectiva marxiana, com todo seu potencial criador e reflexivo. Apesar da prática docente alienada e alienante, foi possível verificar que há possibilidades de rompimento com essa relação de dominação e controle por meio do trabalho coletivo de estudo e planejamento de atividades que tenham por meta o pleno envolvimento do aluno em situações de estudo, mas que antes disso há que se propiciar o envolvimento do professor em seu fazer, que deve se constituir como uma prática consciente e, portanto, intencionalmente planejada a fim de possibilitar o desenvolvimento humano dos sujeitos que constroem a realidade escolar.

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Educação Desenvolvente. Trabalho docente. Problematização. Mediação.

ABSTRACT

Activity, from the Historical-Cultural point of view and the Theory of Activity, becomes the promoter of praxis, since, by means of it, one consolidates the appropriation of culture and gives way to the objectification of the subject in culture. Having activity as reference, this research was carried out to verify mainly that the teaching practice intentionally organized in the moulds of the involving activity, based on problem solving, is capable of accomplishing an education with the principles of the developmental education, which distinguishes itself by the development of the theoretical thought, providing another level of awareness for the students. Therefore, one tried to understand how the concrete conditions of the school reality in which the research was developed made the constitution of the teaching work feasible and verify to what extent the theoretical studies give way to the development of a differentiated pedagogical practice, based on the perspective of Developmental Education. By means of the theoretical probing for those categories and the establishment of the problem solving concept of school contents for the theory at issue, one took into account both the activity and the problem solving as promoters of the development of higher psychic functions, specifically of the formation of the theoretical thought. Based on a qualitative approach, the field research, developed by means of the research-action from 2010 to the middle 2012, took place in a public school of Paranaíba/MS, where a group of teachers and coordinators at the level of Grade/Junior high school was organized, holding fortnightly meetings to carry out theoretical studies on the Historical-Cultural approach and the planning of problem solving activities, aiming at verifying, within the classroom, the collective organization of a pedagogical practice which takes into account that theoretical perspective based on the problem solving of school contents. By using the data collected in such meetings, one aimed at analyzing the organization of the teaching work having as presupposition the historical-dialectical materialism, mainly in reference to the Teaching Program called “Beyond Words”, adopted by the public school network of Mato Grosso do Sul State which, in accordance with the adopted Brazilian educational policies based on the international economic contingent conditions, assign the teacher the role of a mere pedagogical work executor, depriving him/her of the possibility of development as human work from the Marxist perspective, with all his/her creative and reflective potential. In spite of the alienated and alienating teaching practice, one managed to verify that there are possibilities of rupture concerning that domination and control relationship by means of the collective work study and planning of activities which aim at fully involving the student in situations of study, but which before that one has to encourage the teacher’s involvement in his/her practice, which should be conscious and, therefore, intentionally planned in order to give way to the human development of the subjects who construe the school reality.

Keywords: Theory of Activity. Developmental Education. Teaching work. Problem solving. Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Seleção de Professores	89
Figura 2 - Percebendo o Ritmo	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Placar “Jogo Nunca 2”	168
Quadro 2 - Situação Problematizadora	169
Quadro 3 - Resultado Coletivo	169
Quadro 4 - Problematização aos Alunos	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o BRASIL	17
Tabela 2 - Economia do Estado de Mato Grosso do Sul	36
Tabela 3 - Economia do Município de Paranaíba	37
Tabela 4 - Progressão IDEB / Paranaíba – 4 ^a série / 5 ^o ano	42
Tabela 5 - Progressão IDEB / Escolas Estaduais / Paranaíba – 4 ^a série / 5 ^o ano	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	- Banco Mundial
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FIPAR	- Faculdades Integradas de Paranaíba
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GSPM	- Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFM	- Instituições Financeiras Multilaterais
INEP	- Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBV	- Legião da Boa Vontade
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OMC	- Organização Mundial do Comércio
OREALC	- Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEMS	- Sistema de Avaliação Externa de Mato Grosso do Sul
SED	- Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
SND	- Sistema de Numeração Decimal
SUPED	- Superintendência de Políticas de Educação
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

- UNICEF - *United Nation Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
- UNOPAR - Universidade Norte do Paraná
- USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	27
2.1 O Estado de Mato Grosso do Sul	35
2.2 O Município de Paranaíba	36
2.3 A Escola	37
2.4 Projeto “Além das Palavras”	54
3 COMPREENDENDO O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PESQUISADA	60
3.1 Trabalho e Desenvolvimento Humano na Concepção Marxiana	65
3.2 O Trabalho Docente e a Categoria Marxiana de Trabalho	72
3.3 O Programa “Além das Palavras”	87
4 A QUESTÃO DA ATIVIDADE	111
4.1 Pensamento Espontâneo e Pensamento Teórico	113
4.2 Atividade	129
4.3 Princípios da Atividade de Estudo	137
4.4 A Atividade de Estudo no Grupo da Pesquisa	143
4.4.1 Projeto de Leitura “Zé do Livro”	144
4.4.2 Projeto de Leitura	146
4.4.3 Projeto “Tipos de Alimentos”	149
4.4.4 Atividade de estudo: uma possibilidade	163
4.4.5 O papel da mediação na escola	178
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	192
ANEXOS	198

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da presente pesquisa foi se constituindo com base em minha dissertação para o mestrado intitulada *A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural*. Por meio de revisão bibliográfica, a pesquisa realizada teve por objetivo compreender como, dentro do processo de desenvolvimento da criança compreendido pela Teoria Histórico-Cultural, se estrutura a atividade humana e quais são as suas implicações pedagógicas para a constituição do pensamento teórico, intelectual, nas crianças, imprescindível para a apropriação, de forma emancipatória, dos conceitos presentes na cultura. Nesse sentido, pude compreender um pouco mais os pressupostos teóricos da abordagem Histórico-Cultural, o significado da categoria da atividade e a sua importância para a formação das funções especificamente humanas.

Na ocasião, a importância de tal estudo se justificou por uma latente insatisfação com a prática pedagógica então desenvolvida por mim como professora das 3ª e 4ª séries de uma escola privada, uma vez que sempre buscava apresentar aos alunos os conteúdos programáticos de forma problematizada para que eles tivessem o mínimo de interesse em se envolver na busca por tal conhecimento, mas não alcançava o objetivo almejado. O que eu podia notar era que

As crianças não se mostravam tão dispostas a buscar os passos de descoberta e elaboração dos conhecimentos. Nas atividades didáticas propostas, eu sentia falta da curiosidade e da criatividade, da elaboração e da segurança ao se expor, do respeito às diferentes formas de pensar sobre um objeto ou situação prática. Quando chegavam à então terceira série do Ensino Fundamental, as crianças pareciam moldadas em um esperado “papel de aluno” que desde a Educação Infantil vinha se desenvolvendo. (SANTANA, 2008, p. 11).

A resistência apresentada pelas crianças em aceitar formas diferenciadas de estudo visando à modificação do estado de verdadeira inércia diante do trabalho escolar sempre me inquietou e nunca me pareceu natural. Um considerável período de provocação – por meio da forma como o conteúdo era apresentado aos alunos, e de persistência em face da dificuldade (que chegava ao sofrimento) dos alunos e aos questionamentos dos pais, que necessitavam de constante trabalho de conscientização acerca da proposta que estávamos tentando desenvolver –, era dispensado para que as crianças comesçassem a entender o funcionamento do novo estudo proposto e a gostar de participar, pensar, errar, criar, repensar, etc.

Na expectativa de que a teoria trouxesse elementos para a elaboração de uma nova prática pedagógica é que, em minha pesquisa de mestrado, direcionei o estudo sobre a categoria de atividade, quando pude ter uma compreensão histórica-materialista-dialética do desenvolvimento das necessidades e dos interesses na criança e, mais especificamente, de como a ação intencional do professor pode contribuir para a passagem da atividade prática à atividade teórica, do pensamento empírico ao pensamento teórico, em um grau de complexidade cada vez maior.

Tal estudo, que teve como principais autores Vygotsky (1995, 2005), Leontiev (1978a, 1978b, 2006) e Davidov (1988), aumentou minha convicção de que a perspectiva Histórico-Cultural, além de fornecer fundamentos que permitem uma compreensão crítica da realidade educacional, localizando socialmente as condições materiais para que o desenvolvimento humano efetivamente ocorra, nos alerta para nossa responsabilidade nesse processo e nos fornece instrumentos que nos permitem elaborar uma prática pedagógica coerente com as necessidades e possibilidades que consideramos fundamentais para tal desenvolvimento.

No ano de 2007, ingressei como professora contratada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (EUMS), em uma Unidade Universitária localizada no município de Paranaíba/MS, atuando com as disciplinas de “Didática I” e “Novas Tecnologias”, ambas no primeiro ano do curso de Pedagogia. Esta nova situação em minha vida me proporcionou conhecer, além de uma nova realidade geográfica, com todos os seus contornos culturais, o outro lado da história, qual seja: o da formação dos professores e a realidade daqueles que atuam na rede pública e privada daquele município.

A carência de uma formação teórica consistente que pudesse embasar a ação pedagógica intencional e de uma diversidade cultural¹ que permitisse uma variedade de recursos didáticos ficou bastante perceptível nas ocasiões em que fui convidada a proferir palestras ou trabalhar em oficinas pedagógicas nas escolas municipais e estaduais. Tive também oportunidade de participar, a convite de uma professora, de um grupo de estudos

1 O município, como será demonstrado no primeiro capítulo, é pequeno e não oferece à população opções culturais de lazer. Apesar de contar com uma Unidade da Universidade Estadual, uma Unidade da Universidade Federal (UFMS), uma Unidade das Faculdades Integradas de Paranaíba (privada) e uma Unidade da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), que com seus eventos científicos pontuais proporcionam o contato com outras concepções teóricas, não há cinema, teatro, livrarias à disposição da população. A biblioteca pública possui acervo limitado, mais voltado à pesquisa escolar. Os shows disponibilizados ao público se dão basicamente na época do aniversário da cidade, quando é realizada a Festa do Rodeio, com apresentação de cantores sertanejos ou o que se costumou chamar de sertanejo universitário, bastante distante do sertanejo de raiz que representa de fato um gênero musical, mas que se constituiu em padrão musical para a população e acaba determinando atitudes e valores.

preliminares sobre a Teoria Histórico-Cultural em uma escola particular do referido município, com alguns poucos professores que aceitaram dele participar, e a situação não se mostrou diferente.

Assim, minha maior preocupação passou a se concentrar na formação inicial e na formação em serviço dos professores, buscando colocar em prática os fundamentos teóricos apropriados por mim durante meus estudos.

A situação do sistema de ensino em nosso país, como um todo, e mais especificamente o cotidiano da sala de aula é, no mínimo, desoladora do ponto de vista do desenvolvimento das potencialidades humanas. Tanto professores quanto alunos encontram-se totalmente alheios à produção das suas ações durante a execução do trabalho escolar, que tornou-se meramente burocrático. Em vez de serem sujeitos do planejamento e das ações pedagógicas, os professores se tornaram objetos, reféns de sistemas e programas de ensino que trazem todo o currículo já programado e com todas as ações docentes já estipuladas e as discentes, previstas.

O resultado desta triste realidade pode ser constatado nos baixos índices alcançados nas avaliações externas que, apesar de terem instrumentos e finalidades questionáveis, indicam a falta de apropriação dos conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades que minimamente estas avaliações consideram importantes.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), com a finalidade de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Seus índices são calculados com base em indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar, constituído de informações repassadas pela direção de cada Unidade Escolar ao MEC, e pelos indicadores de desempenho em exames padronizados como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. Esses exames padronizados são realizados a cada dois anos pelo INEP, ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) (BRASIL, 2012).

Podemos constatar, com base nos dados oferecidos pelo Portal do MEC, que os índices para o ensino público vêm aumentando desde a criação do IDEB, mas ainda estão distantes da meta posta pelo próprio INEP/MEC para 2021, considerando que os valores aferidos aos exames são calculados de 0 a 10.

Tabela 1 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o **BRASIL**

	Anos Iniciais do Ensino				Fundamental				
	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa									
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7,5

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013)

Da parte dos professores, o resultado da situação encontrada nas escolas, especialmente as públicas, encontra-se nos constantes diagnósticos de doenças e distúrbios, tal é a insatisfação sentida no ambiente de trabalho. Segundo Assunção e Oliveira (2009), pesquisas realizadas nas duas últimas décadas apontam um crescimento latente no número de afastamentos médicos solicitados por professores, na medida em que as políticas públicas educacionais nesse mesmo período primaram pela universalização do ensino no país.

Efeitos negativos sobre a saúde dos docentes decorreriam de fatores como a massificação da educação, a desregulação, a redefinição de tarefas, os quais, no conjunto, seriam indicadores da ausência de definição sobre o que seria um “bom trabalho” e da fraqueza dos debates sobre estas questões. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 352).

Com isso, houve uma intensificação do trabalho docente, o que resultou em diversas consequências tanto para a qualidade do trabalho realizado quanto para a saúde do trabalhador em educação.

Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 189), em pesquisa sobre as “[...] relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais ele se desenvolve e o

possível adoecimento físico e mental dos professores [...]”, relatam e analisam o levantamento feito com base no relatório da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, tendo por base outras pesquisas realizadas sobre o assunto não só em diversas localidades brasileiras como também em outros países e apontam que:

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

O paradoxo está posto. Nunca o acesso à educação formal, da Educação Infantil ao Ensino Superior, passando por todos os cursos técnicos profissionalizantes, foi tão facilitado, ao mesmo tempo que se questiona a qualidade de tal formação até mesmo para o mercado de trabalho.

Durante muito tempo pôde se afirmar que a inoperância do sistema educacional, se considerarmos como sua função precípua o pleno desenvolvimento humano, possuía um caráter ideológico, social, de manutenção do *status quo* que, ao formar de maneiras diferentes pessoas provenientes de diferentes classes sociais, a escola cumpria seu papel de reprodutora das diferenças sociais e, portanto, produtora de sujeitos adequados à ordem social vivenciada.

As análises de Marx oferecem uma interpretação da função do sistema de ensino para o modo de produção capitalista que vai além do caráter ideológico:

O modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração; isto é, pela apropriação da força de trabalho. O capital se apropria da força de trabalho e a objetiva, a realiza a fim de gerar mais-valia. Trabalho produtivo é aquele que gera mais-valia [(35)5]. Ora, por ele mesmo o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais-valia, procurando que toda força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Esse “estar em condições de” é obtido através da qualificação com um ensino adequado. Mas, como só é possível realizar a exploração através do mercado, orienta a qualificação para aquelas atividades ou formas (no seio de uma atividade) que tem maior acesso e predicamento no mercado. O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo. (MARX; ENGELS, 2011, p. 14).

Parece que o sistema de ensino contemporâneo, mais especificamente o sistema público brasileiro, não tem cumprido sua função no que diz respeito à formação do indivíduo para “*estar em condições de*”, uma vez que o desenvolvimento tecnológico alcançado pela maioria dos setores econômicos exige uma mão de obra mais qualificada, mais apta a se adequar a novos modos de produção. No entanto, este mesmo sistema educacional não consegue se apropriar desse desenvolvimento tecnológico, nem mesmo em prol da formação adequada às novas exigências de um mercado que se quer emergente, tanto no sentido da produção de tecnologia e de bens de consumo, quanto no sentido da produção de um consumidor destes. Nessa perspectiva, há a ideia de que a escola não tem cumprido adequadamente seu papel e, por isso, surgem diversas iniciativas, principalmente do setor privado, com a intenção de, supostamente, promover uma educação de melhor “qualidade”, que na verdade tem se caracterizado por maior quantidade, não só pela universalização das matrículas como também pelo agora tão divulgado ensino integral.

Em uma perspectiva mais crítica, é possível perceber o quanto a escola tem, sim, cumprido adequadamente seu papel em um sistema capitalista de produção, ou seja, baseado nas palavras de Marx e Engels (2011), ela tem formado diferentemente pessoas “*para estar em condições de*”, não só no campo ideológico mas também nos campos técnico e produtivo. Há, portanto, toda uma organização extremamente articulada entre as Instituições Financeiras Multilaterais (IFMs), das quais fazem parte o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e mais recentemente a Organização Mundial do Comércio (OMC), atrelados aos princípios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que “[...] passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global” (HADDAD, 2008, p. 7).

Dessa forma, as políticas públicas educacionais das últimas décadas seguem os preceitos defendidos pelas citadas IFMs que, ao defenderem a velocidade no desenvolvimento das economias e mercados de trabalho, determinam como “[...] uma das prioridades fundamentais para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 74).

Diante desse aparente caos instalado, tanto no trabalho do docente quanto na relação deste com os alunos e com as famílias que configuram a comunidade escolar, e à aparente ingênua incapacidade de promoção do desenvolvimento psíquico e intelectual dos alunos, e cada vez mais convicta da relevância dos pressupostos da teoria que continuava estudando,

não só para a preparação de minhas aulas mas também participando do grupo de estudos intitulado “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, da Unesp de Marília, passei a me preocupar e me ocupar com a relação entre a teoria defendida e a prática cotidiana das escolas em que participava de momentos de formação dos seus professores.

As palavras de Saviani (2011, p. 91) descrevem perfeitamente o sentido de minha questão de pesquisa, a tão necessária relação dialética entre a teoria e a prática:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições.

Ao considerar a prática pedagógica necessariamente como uma atividade humana e que, portanto, deve ser intencionalmente elaborada, a teoria se torna imprescindível, uma vez que fornecerá subsídios para compreender a realidade posta, para o despertar da necessidade de transformação e para a proposição de estratégias para a transformação almejada. Mas, conforme as palavras do autor, se a teoria também não estiver em função de refletir e elaborar a prática, a ponto de avançar em seus referenciais, perde sua função. Assim, minha intenção com a pesquisa era compreender melhor a teoria para trazê-la como referencial para compreensão e transformação da prática.

Dessa forma, minha proposta de pesquisa de doutoramento começou a se configurar a partir do interesse em ampliar meus conhecimentos acerca da categoria de atividade, intencionando analisar como ela pode se materializar na prática de sala de aula, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da problematização dos conteúdos escolares.

O problema de pesquisa elaborado em meu projeto para o doutorado centrou-se na seguinte questão: Como a problematização dos conteúdos escolares pode se constituir em uma prática pedagógica que efetive a atividade do aluno? Quando me refiro à atividade do aluno, o faço da forma preconizada pela abordagem Histórico-Cultural e pela Teoria da Atividade, ou seja, como aquela que leva o aluno se envolver de forma plena (física, psíquica, cognitiva e emocional) nas ações necessárias para a apropriação desses conteúdos, de modo que possibilite um nível de objetivações cada vez mais complexo, baseado na realidade concreta em que este aluno vive.

Com base nessa problematização, as questões que nortearam a pesquisa foram: Quais são os obstáculos presentes na realidade escolar objeto da pesquisa que impedem o planejamento das atividades escolares de forma problematizadora? Baseado em quais concepções o professor analisa seu papel docente na formação de seus alunos? Em que medida os estudos teóricos coletivos podem propiciar uma mudança nas práticas pedagógicas, em direção a uma educação desenvolvente?

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa consiste em comprovar que a prática docente intencionalmente organizada nos moldes da atividade envolvente, com base problematizadora, é capaz de efetivar uma educação com os princípios da educação desenvolvente, que prime pelo desenvolvimento do pensamento teórico, desenvolvendo um outro nível de consciência nos alunos.

Os objetivos específicos que nortearam o caminho epistemológico da pesquisa assim ficaram estruturados:

- compreender a realidade escolar objeto do estudo, as concepções dos professores, os problemas por eles avaliados como relevantes e o estabelecimento de objetivos comuns para a construção de uma prática docente embasada nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural;
- analisar o processo de atividade, como concebido pela teoria supracitada, instituído junto a um grupo de professores de uma escola, a fim de verificar em que sentido os estudos teóricos que lhes seriam oferecidos e o trabalho coletivo de planejamento e avaliação das atividades propiciariam uma mudança significativa nas suas práticas pedagógicas, valendo-se do vislumbre de novas concepções críticas acerca da realidade vivida na escola e de novas possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos escolares;

- verificar, diante das condições concretas de trabalho docente, as possibilidades da prática docente ser intencionalmente organizada nos moldes da atividade envolvente, com base problematizadora, ser capaz de efetivar uma educação com os princípios da educação desenvolvente.

A problematização dos conteúdos, ou a resolução de problemas, já é uma prática usualmente utilizada nos meios escolares, especialmente no que se refere aos conteúdos matemáticos, mas, como apontam Polya (1995) e Coelho e Carvalho (2008), sua sistematização em sala de aula está longe de se efetivar. Parece mais uma nova roupagem para uma antiga prática de formatização dos conhecimentos, configurando-se muito mais como exercício de fixação do que como atividades promotoras de análise dos dados, planejamento, execução e avaliação de ações.

Assim constituída, a proposta que poderia primar pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, revolucionando (no sentido marxista da palavra) a posição do aluno, e por que não dizer do professor também, de objeto a sujeito de sua aprendizagem, acaba não oferecendo nenhuma real modificação na sua estrutura tradicionalista, de memorização e prática mecânica dos saberes.

Portanto, além do aprofundamento teórico na categoria de atividade e na forma como esta proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, passei a considerar fundamental a busca de uma sólida conceituação de problematização. Ao elaborar meu projeto de pesquisa, acreditava que o corpo teórico estava delineado.

Mas, onde estava a tese?

Como meu interesse epistemológico agora se encontrava no cotidiano da escola, na prática pedagógica efetiva, minha tese trataria de analisar como, em um determinado contexto escolar, a categoria de atividade poderia se desenvolver, mais especificamente com base na problematização dos conteúdos escolares de forma geral, ou seja, conteúdos que abrangem qualquer disciplina trabalhada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, como afirmou Saviani na citação acima, trataria de buscar compreender como e por quê as condições da prática são tão precárias e como a teoria pode “[...] encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições” (SAVIANI, 2011, p. 91).

Mas, por estar fora do trabalho pedagógico neste nível de ensino, optei pela pesquisa-ação, partindo do princípio de Thiollent (2008, p. 16), pelo qual esclarece que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Segundo o autor, a estreita ligação com a realidade e a intenção de construir um trabalho coletivo entre os seus sujeitos têm o propósito de produzir melhorias na realidade que estava posta anteriormente. Desta forma, ele aborda o assunto:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (THIOLLENT, 2008, p. 81).

A possibilidade de trabalhar de modo cooperativo com os professores me instigava por dois motivos: primeiro, por ser o caminho que abriria para mim a realidade escolar objeto do estudo, a fim de oferecer elementos para que essa realidade pudesse ser por nós problematizada; segundo, porque a própria formação desse grupo cooperativo se constituía em uma problematização para a pesquisa, um conflito que precisava ser superado e que, pelo próprio procedimento metodológico e referencial teórico escolhidos, torna-se seu elemento fundamental.

Mas, como seria compatível pensar em desenvolver uma pesquisa-ação e analisar os dados levantados com base na perspectiva materialista histórico-dialética?

Parto do princípio de que a intenção em optar pela pesquisa-ação se encontrava em ser esta uma forma de participar de um processo escolar, de forma que a pesquisa se caracterizasse como um processo de discussão acerca do trabalho docente ali presente, naquela escola, naquele contexto tão particular e ao mesmo tempo tão plural.

Nesse sentido, considerando que a dialética materialista prioriza processos em vez de objetos estanques, a pesquisa-ação me propiciaria a oportunidade de promover novos processos para poder estudá-los, processos reais; portanto, visaria a um conhecimento mais profundo da realidade, em seu movimento histórico, não só observado e registrado pelo pesquisador, mas com o pesquisador inserido nele, sendo um dos agentes da produção de tais

processos. Trata-se da práxis, *locus* da verdade para Marx, em que é possível, por meio da teoria, questionar e elaborar a prática e, em um movimento contrário, por meio da prática questionar e elaborar a teoria. É a busca da unidade entre ação e reflexão.

Ao contrário do proposto pelo positivismo, que acredita e defende a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto a ser pesquisado, a dialética materialista requer o envolvimento, o compromisso do pesquisador, uma vez que este desenvolve uma relação dialética de intervenção entre ele e seu objeto de estudo. Tal relação torna possível o enriquecimento de conhecimentos e vivências que é recíproco entre o investigador e os sujeitos da pesquisa.

Apesar disso, sempre houve a consciência de toda dificuldade que estaria inserida no necessário distanciamento no momento da análise dos dados, principalmente em se tratando de analisar também o meu desempenho em relação ao grupo, mas acredito que os pressupostos teóricos podem se encarregar de me fornecer instrumentos necessários para possibilitar esse distanciamento.

E também serão esses mesmos pressupostos, calcados nas categorias da dialética materialista, que permearão o planejamento não só das ações a serem desenvolvidas pelo grupo mas também da análise reflexiva dessas ações, não permitindo que o caráter proposto a esta pesquisa-ação se desvirtue.

Fruto desse amadurecimento teórico adquirido com o decorrer da pesquisa bibliográfica, parti para a proposição da pesquisa de campo.

Quando ocorreu a época de iniciar a pesquisa empírica, entrei em contato com algumas escolas, da rede municipal e estadual do município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, escolhidas de forma aleatória. Fui recebida em quatro delas, pelas diretoras, para quem expus meu projeto de pesquisa, minha proposta de trabalho com os professores e meus objetivos. O que mais chamou a atenção das diretoras foi quando falei da intenção de pensar o planejamento e a avaliação das práticas de ensino de forma coletiva, porque alegaram que é muito difícil levar os professores a assumirem o compromisso de planejar suas aulas que, segundo elas, ocorrem de forma muito aleatória.

Em todas as escolas visitadas, nessa conversa preliminar com as diretoras, pude notar a intensa preocupação com a disciplina (ou a falta dela!) e com o precário desempenho da escola nas avaliações externas. Muita reclamação acerca do trabalho docente, mas sem recursos para buscar ajudá-lo. Na verdade, o que pude notar é que há uma grande cobrança por parte de todos, cada um em sua instância dentro do organograma institucional, e que pouco se discute sobre as causas que levam a essas situações não desejáveis.

Ao aproveitar o horário de intervalo (recreio) entre as aulas para conversar com todos os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental daquele período, para apresentar a eles minha proposta, me senti completamente fora de um ambiente educacional, pelo menos daquele dentro do imaginado e defendido pela perspectiva Histórico-Cultural, que prevê um ambiente educativo como aquele que oferece condições para o pleno desenvolvimento humano.

Até conseguir que os professores entendessem que eu estava ali para falar-lhes, ou a diretora me apresentar, um terço do tempo já havia passado. Chegavam à sala dos professores em uma intensa conversa, comentando as situações de aula, fazendo mil apontamentos, e por que não dizer reclamações, especialmente sobre o comportamento dos alunos, alguns adentrando até em questões particulares, familiares, dos alunos.

Sempre comecei minha fala me apresentando e pedindo desculpas por ocupar um espaço que sei ser de descanso para os professores. A partir daí apresentei minha intenção de pesquisa, propondo a formação de um grupo de estudos para levantamento das dificuldades pedagógicas daquele contexto escolar específico e construção de alternativas de trabalho com base na Teoria Histórico-Cultural. Destaquei a importância do trabalho coletivo para o planejamento, avaliação de sua aplicabilidade e replanejamento.

Nessas escolas que visitei, os mais diversos motivos me foram oferecidos pelos professores para justificarem que não poderiam participar do grupo: excesso de carga-horária; não acreditar na mudança possível; impossibilidade por motivos pessoais de ficar na escola além do horário; acreditarem que as maiores dificuldades são comportamentais e externas à escola, não se resolvendo apenas por estudos teóricos.

Tal situação é compreensível quando considero a intensa carga de trabalho que recai sobre o professor, como já apontado anteriormente.

Cheguei a pensar que não conseguiria formar o grupo, fundamental para a concretização de minha pesquisa. Até que uma professora da Universidade intermediou meu contato com uma coordenadora de uma escola estadual, que estimulou seus professores e criou um ambiente receptivo à minha proposta. Ao chegar nessa escola, já encontrei a disposição em participar do grupo de estudos, mesmo fora do horário de trabalho, somente precisando conhecer mais detalhes.

A coleta de dados referentes à escola e ao trabalho docente lá desenvolvido foi realizada mediante a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e dos manuais que compõem o Programa “Além das Palavras”, a entrevista com a coordenadora geral a fim de esclarecer algumas dúvidas suscitadas pela análise dos documentos e o registro

das falas das professoras durante todos os encontros do grupo de estudos e das observações feitas na sala de aula onde desenvolvemos um projeto de atividade de estudo. Com base em todos esses dados coletados, realizei a seleção destes tendo como referência duas grandes categorias, o trabalho docente e a atividade, provenientes do referencial teórico adotado para o estudo.

Para além da descrição dos dados, imbuída do espírito da dialética, busquei analisá-los a partir de suas contradições, apontando para a complexidade dos fenômenos que os produzem. Dessa forma, busquei um formato para a apresentação deste trabalho em que para cada grande categoria eu apresentasse o aporte teórico, proveniente da pesquisa bibliográfica, e a triangulação dos dados selecionados, com as respectivas análises, sempre dentro da perspectiva Histórico-Cultural e de seus pressupostos teóricos.

Assim, organizei o texto em três capítulos: no primeiro, *Contextualizando a Pesquisa*, apresento o universo no qual se realizou a pesquisa e os seus primeiros encaminhamentos, a fim de que possa contextualizá-la não só no seu aspecto metodológico, de constituição dos seus sujeitos e de seus procedimentos, mas principalmente de caracterização da realidade social, econômica e geográfica em que pretendia atuar.

No segundo capítulo, intitulado *Compreendendo o Trabalho Docente na Escola Pesquisada*, descrevo e analiso teoricamente o trabalho docente desenvolvido pelas professoras que se constituiriam como sujeitos de minha pesquisa, compreendendo-o na perspectiva da dialética materialista. Uso, para cumprimento desse intento, sobretudo os textos de Marx, exemplos do material disponibilizado pelo Programa “Além das Palavras” e as falas das professoras e coordenadoras durante as reuniões do grupo de estudos.

A *Questão da Atividade* é abordada no terceiro capítulo, com o objetivo de analisar como a atividade pode se materializar como prática pedagógica diferenciada da existente hoje, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento humano. Apresento o estudo mais aprofundado da Teoria Histórico-Cultural, no que tange à categoria da atividade e da educação desenvolvente, e a análise de situações em que práticas pedagógicas diferenciadas foram aplicadas pelas professoras constituem o conteúdo deste capítulo.

Por fim, apresento, em minhas Considerações Finais, as reflexões elaboradas ao realizar esta pesquisa, debatendo criticamente os obstáculos e oferecendo, quiçá, possibilidades de implementação da educação desenvolvente.

2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o universo no qual se realizou a pesquisa e os seus primeiros encaminhamentos, a fim de que possa contextualizá-la não só no seu aspecto metodológico, de constituição dos seus sujeitos e de seus procedimentos, mas principalmente de caracterização da realidade social, econômica e geográfica em que pretendia atuar. Para tanto, trago alguns aspectos gerais de configuração do Estado e do Município, localizando geograficamente a escola em que a pesquisa se desenvolveu e caracterizando-a de acordo com a comunidade que atende, os profissionais que lá atuam e a proposta educacional que implementa as suas práticas pedagógicas. Busco, portanto, apresentar o contexto da pesquisa em um movimento do macro (tanto geográfico quanto em termos de políticas educacionais) para o micro (as práticas em sala de aula).

A pesquisa aqui apresentada começou a se materializar quando a coordenadora da escola ficou sabendo de minha proposta e intercedeu junto aos professores no sentido de convidar-me para apresentá-la a eles. Apesar de toda a insegurança e de certo receio de como seriam os estudos, os professores foram muito receptivos à minha fala, timidamente aceitaram os encontros quinzenais e se dispuseram às leituras que embasariam nosso trabalho.

Apesar do convite para participar do grupo ter sido feito aos professores dos períodos matutino e vespertino, apenas os pertencentes a este último período é que decidiram participar. O primeiro encontro ocorreu no dia 25 de maio de 2010, iniciando-se às 17h10min, logo após o término das aulas, e se estendendo até as 19h, período que se tornou rotina em nossos encontros quinzenais.

Estavam presentes na primeira reunião, que se deu ao redor de uma grande mesa da sala dos professores, cinco professoras (uma de cada ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental), duas coordenadoras pedagógicas, uma auxiliar de coordenação e duas coordenadoras de área – uma de Português e outra de Matemática.

Primeiramente, agradei a presença de todas e apresentei às professoras o meu projeto de pesquisa, relatando que ele é fruto de minha pesquisa e dissertação desenvolvida no Mestrado, ocasião em que realizei estudos sobre a categoria de atividade para a Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento teórico. O desafio que me era colocado agora, no Doutorado, era pensar em construir possibilidades, com a ajuda das professoras, de colocar a atividade, como defendida pela referida teoria, em prática na sala de aula.

Pretendia deixar claro que minha intenção era conhecer a realidade daquela unidade escolar, quais são as principais dificuldades e problemas que enfrentam no cotidiano, como

estes dificultam ou até impedem o trabalho delas e que, conseqüentemente, dificultam ou impedem a aprendizagem de seus alunos. Expliquei-lhes que não havia nada predeterminado, que eu estava ali para aprender, uma vez que estava há cinco anos fora da sala de aula com crianças e que em Paranaíba não conhecia essa realidade concreta, mais especificamente a daquela escola.

Coloquei-lhes, então, que a intenção era levantarmos conjuntamente as dificuldades, para buscarmos entender as suas causas e, coletivamente, elaborarmos práticas pedagógicas que pudessem saná-las, ou ao menos minimizá-las, tendo a aplicação da categoria de atividade como meta.

Essa intenção manifestada para o grupo de professoras vai ao encontro da intenção de desenvolver um procedimento de pesquisa que a metodologia científica denomina como pesquisa-ação, pois partiu do desejo de não simplesmente conhecer determinada realidade escolar, não simplesmente levantar, com base nessa realidade, elementos para uma análise substancial possível, de acordo com categorias teóricas bem delimitadas.

Meu objetivo maior era colocar em prática, materializar no cotidiano da sala de aula a categoria de atividade como defendida pela Teoria Histórico-Cultural, com o intento de provocar possíveis mudanças no fazer docente e, dessa forma, atingir mais diretamente o processo de ensino e de aprendizagem.

Mas, por estar fora do âmbito de atuação docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, impossível seria colocar, para mim, o cumprimento dessa tarefa. Portanto, ao adentrar o campo de pesquisa disponibilizado pela pesquisa-ação, significativa foi a identidade entre meus objetivos de pesquisadora e meus objetivos de educadora que almeja uma modificação da realidade escolar.

Nas palavras de Thiollent (2008, p. 17-18):

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. [...] Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. [...] A participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. Além disso, a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas.

Nesse sentido colocado pelo autor, meu desafio era estabelecer, já a partir do primeiro encontro, os objetivos daquele grupo de estudos e as ações necessárias para que houvesse uma relação de confiança e de conforto, a fim de que as pessoas tivessem liberdade para exporem seus problemas, suas dúvidas e suas dificuldades.

Procurei esclarecer que a qualidade do nosso trabalho dependia de criarmos um clima de participação intensa, de liberdade e de trabalho coletivo. E ressaltai que eu estava ali, naqueles momentos iniciais, para ouvi-las, para sentir quais eram as situações percebidas como problema por elas, que são os profissionais daquele contexto escolar. É nesse sentido que a pesquisa-ação se consolida:

A pesquisa-ação busca uma apreensão dos significados produzidos no contexto pesquisado; um agir comunicativo, pautado por uma ética emancipatória neste contexto, com o intuito de transformá-lo a partir do entendimento entre os sujeitos envolvidos no processo investigativo sobre os problemas encontrados e suas possíveis soluções. (NEVES, 2006, p. 15).

Não seria possível discutir os problemas, pleiteando a construção coletiva de práticas transformadoras, tendo como horizonte teórico a proposta da atividade como compreendida pela abordagem Histórico-Cultural, se eu não conhecesse as concepções, os sentimentos, os dissabores que afetavam os profissionais da realidade vivenciada na pesquisa. Era necessário imergir nela para compreendê-la, tomando por base as perspectivas dos sujeitos, dos significados atribuídos por eles que, de uma forma ou de outra, a constroem cotidianamente.

Ao mesmo tempo, era preciso oferecer, por meio do diálogo e da teoria propostos, formas de interpretar as situações apontadas como problemas, formas estas que avançassem o juízo de valores baseado no senso comum, nos conceitos cotidianos, que produzissem um conhecimento mais embasado teoricamente e que pudessem contribuir para aumentar o nível de consciência das pessoas inseridas no grupo.

É com base nesse processo de interação entre os professores e coordenadores da escola e eu, como pesquisadora, que pretendia estabelecer coletivamente uma ordem de prioridade dos problemas levantados e da busca de possíveis soluções, propondo o estudo de conceitos básicos para a Teoria Histórico-Cultural, especificamente para a compreensão da categoria de atividade e de como ela poderia contribuir para a melhoria do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos.

As expectativas primeiras das professoras e coordenadoras em relação aos nossos encontros se mostraram bastante pragmáticas, ou seja, elas esperavam que eu fosse

desenvolver com elas estratégias práticas para sanar suas dificuldades cotidianas. Logo no primeiro encontro, em vista da exposição dessas expectativas, minha intenção foi buscar formas de coordenar o exposto pelas professoras e meu problema de estudo.

Nesse sentido, quando a professora do 3º ano, S., relatou sua satisfação ao ver seus alunos exporem planos para o futuro que lhes permitissem sair da realidade próxima deles, fruto de um exercício realizado em sala, buscando trazer esse depoimento para uma análise menos cotidiana, trazendo para uma análise mais teórica, destaquei que o que lhe havia deixado feliz e recompensada era o resultado de seu próprio trabalho e que esse é um aspecto defendido pela teoria na questão da atividade, o envolvimento da pessoa naquilo que realiza.

Nesse momento, ainda que a aproximação com a teoria parecesse artificial, pois não havíamos ainda desenvolvido as leituras teóricas, aproveitei para explicar que minha hipótese, em meu projeto, é que se conseguirmos organizar a prática docente nos moldes da atividade, com base problematizadora, somos capazes de efetivar uma educação com os princípios da educação desenvolvente, que prime pelo desenvolvimento do pensamento teórico, desenvolvendo um outro nível de consciência nos alunos, uma vez que eles estarão envolvidos nas situações de estudo pois, ao tentarem responder ou resolver o problema, se sentem motivados a transpor aquele obstáculo e que essa motivação, com a nossa mediação, pode se transformar em vitória, aprendizado, prazer, alegria, elevação da autoestima e a escola passa a ter um sentido diferente para os alunos e, conseqüentemente, para os professores também.

Várias professoras concordaram com a questão de que quando os alunos encontram desafios eles se sentem mais motivados. Então, disse-lhes que esse seria o nosso desafio: pensarmos coletivamente em atividades que fossem realmente desafiadores aos alunos e que promovessem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como defendido pela Teoria Histórico-Cultural.

Perguntei-lhes por onde gostariam de começar nossos estudos e tanto a professora do 1º ano, D., quanto a coordenadora adjunta Su. disseram que acreditavam ser necessário começar por alguma discussão teórica, a fim de que elas entendessem melhor do que se tratava o conteúdo do desafio posto, para depois poderem pensar nas atividades de sala de aula, proposta aprovada pela maioria das demais professoras do grupo.

Sugeri, então, que elas lessem dois capítulos de minha dissertação de mestrado, o terceiro, denominado “Vygotsky e a teoria histórico-cultural: principais conceitos da teoria”, para introduzi-las no referencial teórico que usaríamos nos estudos, e o quarto capítulo, denominado “A atividade como categoria promotora do desenvolvimento do psiquismo”, no

qual apresento o significado de atividade para a Teoria Histórico-Cultural, seus pressupostos teóricos e a sua estrutura, com base nos seus principais autores. A intenção era introduzir uma leitura que, embora teórica, iniciasse uma discussão por meio de uma linguagem mais acessível, haja vista já ser uma interpretação dos autores clássicos da teoria, leitura esta que seria buscada posteriormente. Todas concordaram. Nosso próximo encontro seria dali a uma semana.

Na data marcada, de todos os presentes, apenas a coordenadora pedagógica I e a professora da sala de recursos, Se., fizeram uma leitura inicial dos textos, as demais informaram não terem tido tempo para a leitura, denotando a mesma realidade complexa apresentada pelas demais escolas que não demonstraram interesse em participar do grupo, solicitando que eu explicasse os textos. Disse-lhes que a intenção não era exatamente essa, pois seria necessário que houvesse a interação e a troca de impressões, mas que então eu faria uma explanação geral, para que elas pudessem comentar, na intenção de que essa explanação preliminar as incentivasse a uma leitura posterior.

E assim foi feito, começando pela noção de desenvolvimento histórico do gênero humano, da constituição do gênero humano na criança por meio da educação, que se dá por meio das relações sociais que a criança vivencia, tendo como referência a obra de Leontiev (1978b). Destaquei a importância da atuação intencional do educador para que novas necessidades, aquelas que superem as necessidades vitais, sejam criadas e desenvolvidas junto às crianças (VYGOTSKY, 1995). Apesar de todos que ali estavam demonstrarem interesse na compreensão desses conceitos, nítida ficou a grande dificuldade que apresentaram na discussão em termos teóricos, sempre sendo necessária a busca por correlações práticas para uma melhor apropriação. A participação foi boa, sendo possível observar, por meio das objetivações, em que medida os conceitos estavam sendo apropriados. Devo salientar que a frequência com que as leituras passaram a ser realizadas antes dos encontros aumentou significativamente, melhorando gradativamente a qualidade teórica de nossas conversas.

A pedido da professora da sala de recursos, Se., conversamos sobre o significado de inter e intrapessoal para a teoria estudada, dando ênfase para a importância de existir uma intencionalidade em relação às experiências com o conhecimento que propiciamos aos alunos, ou seja, a importância de sabermos quais conhecimentos estamos propiciando aos nossos alunos com determinado conteúdo selecionado e qual é o objetivo que temos com ele, que tipo de desenvolvimento estamos esperando alcançar com aquela situação de ensino e de aprendizagem, uma vez que é nessas situações interpessoais que cada indivíduo se forma. À medida que os exemplos de situações e de dificuldades dos alunos eram relatados pelas professoras durante essa apresentação teórica, tentei provocá-las a pensar sobre eles tendo por

base o que estávamos estudando, sempre questionando-as sobre qual a intenção de determinada tarefa e qual o significado de determinadas reações dos alunos, conforme relatadas por elas.

As leituras posteriores que foram propostas ao grupo consistiram nos textos “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”, de Leontiev (2006), e “Génesis de las funciones psíquicas superiores”, de Vygotsky (1995). Apesar da dificuldade apresentada em relação às leituras, especialmente no segundo texto em espanhol, aliada à sempre presente falta de tempo – o que causou reclamações por parte das professoras –, conseguimos suscitar ao menos uma percepção do quão diferente do senso comum difundido nas escolas são os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e uma maior consciência da responsabilidade da escola ao promover a educação aos alunos.

Considerando que o primeiro momento de nossos encontros foi marcado pelo levantamento da realidade escolar e das expectativas das professoras presentes no grupo, este segundo momento acima relatado buscou, com base nas leituras teóricas realizadas, embora bastante preliminares, delimitar o objetivo do grupo e da minha atuação neste grupo, ofertando a mediação para a compreensão da realidade escolar ali vivida por meio da perspectiva Histórico-Cultural.

Tive a oportunidade de problematizar a própria fala das professoras ao apontar as dificuldades dos alunos, com o intuito de questionar até que ponto a “falta de interesse” e a “falta de perspectivas” não eram responsabilidades da escola, da prática pedagógica ali realizada. O objetivo maior era, valendo-se da compreensão teórica dos condicionantes sociais do desenvolvimento dos alunos, valorizar a necessidade de desenvolver junto a eles conteúdos que sejam mais humanizadores, procurar tocá-los na sensibilidade, para que, ao se envolverem mais com as atividades escolares e ao compreenderem melhor, com mais propriedade, o mundo que os cerca, percebam a importância (e o prazer) dos conteúdos científicos, das artes e do pensamento crítico sobre a realidade.

Um terceiro momento do desenvolvimento de nossos estudos se caracterizou pelos relatos de experiências das professoras que se propuseram a desenvolver alguns conteúdos de forma diferenciada, conforme proposto coletivamente em nossos encontros. Foi possível vislumbrar uma mudança de postura em algumas professoras, que passaram a valorizar mais a participação dos alunos nas aulas, a dar mais vez e voz a eles durante a realização das tarefas. Passaram a pensar em estratégias para que os alunos se envolvessem mais e pensassem o que fazer, tomando por base projetos, aliados aos conteúdos programáticos obrigatórios, que despertassem a sensibilidade dos alunos.

Dessa forma, comecei a oferecer alguns exercícios para análise do grupo, exercícios que trabalhassem não apenas o aspecto cognitivo, mas também as sensações e percepções dos alunos, para que o grupo avaliasse até que ponto aqueles exercícios se caracterizariam como situações problematizadoras para os alunos ou não. Alguns desses exercícios foram trabalhados em sala de aula e a repercussão foi gratificante pelo envolvimento que os alunos apresentaram. O relato mais detalhado do desenvolvimento desse trabalho está contido no terceiro capítulo.

Paralelamente a todo o trabalho de estudo desenvolvido no grupo, busquei subsídios nos pressupostos teóricos da dialética materialista para compreender, com base nessa perspectiva, o processo de constituição do trabalho, de forma genérica e mais especificamente do trabalho docente, e como as condições concretas da realidade em que a pesquisa ocorreu poderiam favorecer ou obstacularizar a sua realização. Os resultados desse estudo estão relatados no segundo capítulo.

Na relação dialética com os profissionais da escola, os objetivos da pesquisa foram sendo definidos, buscando manter uma intrínseca proximidade entre os objetivos da pesquisa e os da ação a ser praticada na escola, assim como Thiollent (2008, p. 20) defende:

Na fase de definição da pesquisa-ação, uma outra condição necessária consiste na elucidação dos objetivos e, em particular, da relação existente entre os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação. Uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento desses dois tipos de objetivos:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para ajudar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.)

Valendo-me dessa citação, e tendo como norte meu objetivo maior – comprovar que a prática docente intencionalmente organizada nos moldes da atividade, com base problematizadora, é capaz de efetivar uma educação com os princípios da educação desenvolvente, que prime pelo desenvolvimento do pensamento teórico, desenvolvendo um outro nível de consciência nos alunos –, acredito ter almejado o alcance dos dois tipos de objetivos supracitados, uma vez que havia a intenção da mudança da realidade em dois

sentidos, quais sejam, na forma como as professoras compreendiam e analisavam seu papel educativo na realidade escolar e na elaboração de práticas pedagógicas que efetivassem a atividade. E havia, ainda, a intenção de me inserir mais profundamente na realidade estudada, com base nos depoimentos das professoras durante nossos encontros, aumentando minhas possibilidades de análise dos dados levantados.

Acredito ser importante trazer mais uma citação de Thiollent para esclarecer não somente o produto projetado para esta pesquisa, mas também para explicitar o procedimento utilizado em seu desenvolvimento:

Na reconstrução, não se trata apenas de observar ou descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados. A forma de raciocínio projetivo é diferente das formas de raciocínio explicativo, que são relacionadas com a observação de fatos. No caso da projeção, pressupõe-se que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do objeto de acordo com regras ou critérios a serem concretizados na discussão com os usuários. Não é um método de obtenção de informação; nesse caso particular, é um método de “injeção” de informação na configuração do projeto. (THIOLLENT, 2008, p. 81-82).

À vista do exposto, minha pesquisa consiste em levantar os problemas considerados na perspectiva dos profissionais da escola, planejar modos de interpretá-los e de agir sobre eles tendo como referência os pressupostos teóricos oferecidos pela dialética materialista, concebendo esses problemas como determinados histórica e socialmente, por meio de políticas públicas que serão analisadas mais adiante. Além disso, pretende oferecer a abordagem Histórico-Cultural como pressuposto de concepção teórica para uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento humano. É a “injeção” desse referencial teórico que eu, como pesquisadora um pouco mais experiente nessa seara, tinha a oferecer ao grupo e é partindo dele que analisaria todo o processo de seu desenvolvimento.

Bem delimitada, dentro do que se coloca possível para a proposta da pesquisa-ação, a forma como o grupo constituiria nossos encontros e quais os objetivos postos a ela, acredito ser fundamental caracterizar todo o contexto em que esta se desenvolveu, partindo de uma caracterização do estado e município para chegar à caracterização da escola e das condições para o trabalho docente nela desenvolvido.

2.1 O Estado de Mato Grosso do Sul

Localizado na região Centro-Oeste, com capital administrativa em Campo Grande, o Estado de Mato Grosso do Sul teve sua origem na divisão do antigo Estado de Mato Grosso. Os ideais divisionistas começaram a tomar corpo no final do século XIX, em 1889, por motivos essencialmente econômicos. “Alguns fatores como a sistematização da pecuária, o desenvolvimento sócio-econômico das vilas e cidades, a exploração da erva-mate pela Companhia Matte Laranjeira e a ligação entre o Sul de Mato Grosso e São Paulo, marcaram a origem do movimento divisionista” (WEINGÄRTNER, 2012). Assim, as oligarquias sul-mato-grossenses se juntaram às oligarquias de Cuiabá contra a Companhia Matte Laranjeira, as primeiras com interesse no reconhecimento das terras e as últimas com interesse nos ervais da Companhia.

A intensificação das relações de comércio do sul de Mato Grosso com o Estado de São Paulo fez surgirem novas lideranças econômicas e políticas, gerando crescimento econômico nas cidades exportadoras de gado, especialmente Campo Grande, o que faz crescer o movimento separatista. Antes efetivado por meio de lutas armadas, agora (década de 1920) o movimento ganha força nas pressões políticas junto ao Governo Federal.

Assim, após muitas lutas políticas e diante do crescimento econômico, da prosperidade da região sul do estado no período de 1930 a 1964, alguns avanços e muitas frustrações foram atingidos. A partir do golpe de 1964 houve, por parte dos militares, grande preocupação em manter a ordem e a segurança, o que garantiu uma política de favorecimento de formação de novos estados, visando à proteção das fronteiras. Dessa forma,

[...] os políticos divisionistas aproximam-se dos militares, o que lhes permite tomar parte de algumas comissões que estudam (secretamente) as potencialidades políticas que impediam a divisão de Mato Grosso. Após vários estudos, negociações, acordos políticos, o Presidente Ernesto Geisel assina em 11 de Outubro de 1977 a Lei Complementar nº 31 que cria o Estado de Mato Grosso do Sul. (WEINGÄRTNER, 2012).

Hoje, o Estado de Mato Grosso do Sul (MS) conta com 79 municípios, totalizando uma população de 2.449.024 habitantes, com uma área de 357.145,532 km² (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010a). Seguindo a tendência mundial, a base de sua economia está no setor de serviços, mas almeja se consolidar no setor industrial, sendo que até pouco tempo a atividade agropecuária ainda prevalecia, segundo dados do IBGE:

Tabela 2 - Economia do Estado de Mato Grosso do Sul

ATIVIDADE ECONÔMICA	PRODUTO INTERNO BRUTO (valor adicionado)
AGROPECUÁRIA	2846972
INDÚSTRIA	3178558
SERVIÇOS	12396930

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010a.

O pantanal sul-mato-grossense é um dos importantes ecossistemas brasileiros, ocupa grande parte do Estado de Mato Grosso do Sul – aproximadamente 140 mil km² – estendendo-se, também, por países vizinhos como Bolívia e Paraguai e tem adquirido importância também como local de desenvolvimento do turismo ecológico, atividade econômica promissora para o Estado.

Entre os municípios do Estado está Paranaíba.

2.2 O Município de Paranaíba

Fundado em 04 de julho de 1838 e elevado à categoria de cidade com o nome de Santana do Paranaíba em 1894, o atual município de Paranaíba está localizado na Mesorregião Leste de Mato Grosso do Sul (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010b), distante 413 km da capital e próximo à divisa deste Estado com os Estados de Minas Gerais (Carneirinho – 56,7 km), Goiás (Lagoa Santa – 77,8 km) e São Paulo (Santa Fé do Sul – 81,6 km), posição estratégica que lhe conferiu o título de Capital do Borsão Sul-Mato-Grossense, região que abrange as três microrregiões de Paranaíba, Cassilândia e Três Lagoas. O termo começou a ser adotado antes da divisão do Estado, para indicar o isolamento da região em relação à antiga capital Cuiabá, do então Estado de Mato Grosso, e se refere a uma região formada por 11 municípios que se aliam em razão de suas características socioeconômicas (GOMES, 1994 apud QUEIROZ, 2005).

O município possui uma população de 40.192 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010b), sendo considerada de médio porte para a realidade do Estado ao qual pertence. Sua economia baseia-se na prestação de serviços, tendo forte base nas atividades agropecuárias, como pode ser observado na Tabela 3:

Tabela 3 - Economia do Município de Paranaíba

ATIVIDADE ECONÔMICA	PRODUTO INTERNO BRUTO (valor adicionado)
AGROPECUÁRIA	109074
INDÚSTRIA	95816
SERVIÇOS	332174

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010b).

A rede municipal de ensino conta com cinco Centros de Educação Infantil (CEINFs) e oito escolas municipais que atendem o Ensino Fundamental, sendo três escolas do/no campo, que funcionam na zona rural, e uma escola do campo, que embora atenda alunos provenientes da zona rural funciona na cidade, com aulas três vezes por semana, no período das 07h às 16h.

A rede estadual de ensino é formada por seis escolas, todas atendendo Ensino Fundamental e Ensino Médio, algumas ainda oferecendo Educação de Jovens e Adultos.

A rede privada possui duas escolas, ofertando todos os níveis da educação básica.

Em relação ao Ensino Superior, o município conta com uma Unidade da Universidade Federal, uma Unidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, uma faculdade privada – Faculdades Integradas de Paranaíba – e uma Unidade da Universidade Norte do Paraná (Educação a Distância).

2.3 A Escola

A escola estadual parceira da pesquisa atende, atualmente, ao segmento do Ensino Fundamental e Médio, encontra-se localizada na periferia oeste do município de Paranaíba/MS. A realidade do Estado permite que ainda seja frequente a existência de escolas estaduais que atendam alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, como é o caso da referida escola, que ainda cede espaço físico para o funcionamento de uma sala de Jardim I, Educação Infantil, sob a responsabilidade municipal.

Inaugurada em 1986, trata-se da escola estadual mais nova do município e teve progressivamente implantados os níveis de ensino, iniciando suas atividades com o Ensino Fundamental da 1ª à 5ª série e, gradativamente, chegando à 8ª série. Passou a funcionar no período noturno com a implantação do Ensino Médio e, posteriormente, com a oferta do segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

Sua posição geográfica permite que a paisagem rural se misture com a urbana, uma vez que em frente à escola há um bonito pasto, com alguns animais e plantação, e em sua

redondeza casas populares onde habita a maior parte dos alunos que compõem o universo discente da escola. O bairro conta com água e luz elétrica, mas não com esgoto encanado e asfalto (na maioria das ruas).

Atende, neste ano de 2012, segundo informações obtidas junto à direção escolar, um total de 436 (quatrocentos e trinta e seis) alunos, sendo 276 (duzentos e setenta e seis) alunos do 1º ao 5º ano (foco de meu estudo), somando um total de 12 turmas nos períodos matutino e vespertino.

As informações estruturais e organizacionais sobre a escola foram adquiridas por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), datado de 2009. Apesar de ainda estar em vigência, o documento está passando por adequações, pois alguns de seus tópicos, como o marco situacional, por exemplo, em que são colocadas as carências e necessidades da escola, apresenta itens que foram superados e outros que precisam ser acrescentados.

Em entrevista com a professora I., que respondia pela Coordenação Pedagógica da escola, cargo que cumpriu por aproximadamente dez anos, há aspectos que precisam ser atualizados, “[...] *como as políticas novas que vão surgindo, nós não temos lá no PPP, em nenhum momento no marco situacional, a questão do meio ambiente, a questão sobre bullying [...]*”.

Segundo a Coordenadora I., tal documento foi elaborado com base nos dados levantados de acordo com a execução dos processos gerenciais previstos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola)², instituídos pelo Ministério da Educação como: “I - auto-avaliação da escola; II - definição de sua visão estratégica; III - elaboração de plano de ação” (BRASIL, 2007, p. 1). Em seu Artigo 3º, define as cinco etapas de implantação do Plano, sendo a segunda etapa, após a preparação organizacional da escola, a da autoavaliação:

[...] momento em que a escola analisa: a) seu nível de eficiência e produtividade, tais como, por exemplo, taxas de evasão, abandono escolar, desempenho, dentre outras, conforme instruções do Ministério da Educação ou do FNDE; b) como a própria escola se situa em relação aos fatores que ela controla e que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino; c) quais os principais problemas da escola e quais são suas causas; e d) quais as potencialidades da escola para superar os problemas identificados.
[...]

2 Criado pela PORTARIA NORMATIVA nº 27, de 21 de junho de 2007, e publicado no Diário Oficial da União em 22/06/2007, que estabelece em seu “Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Plano de Desenvolvimento da Escola (“PDE-Escola”), com vistas a diagnosticar problemas, metas e planos de ação para as escolas das redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2007). Uma análise mais crítica sobre a implantação do PDE pode ser encontrada nas páginas seguintes, quando trato das políticas públicas para a educação.

§ 1º A auto-avaliação será realizada mediante a aplicação de instrumento para levantamento do perfil e do funcionamento da escola, de instrumento de análise dos critérios de eficácia escolar, e de instrumento de avaliação estratégica da escola. (BRASIL, 2007, p. 1).

As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação firmaram parceria com o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para apoio técnico e financeiro para a elaboração do Plano nas escolas. No Estado de Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação (SED) organizou a atividade de elaboração do PDE-Escola e os seus respectivos materiais em quatro oficinas, a saber: Oficina 1 - Perfil e Funcionamento da Escola; Oficina 2 - Análise dos Critérios de Eficácia Escolar; Oficina 3 - Síntese da Autoavaliação; Oficina 4 - Plano de Suporte Estratégico.

Foi por meio da realização dessas oficinas que, segundo a Coordenadora I., foram levantados os dados referentes à autoavaliação, aos objetivos estratégicos, às metas e às ações que, além de contemplarem o PDE de sua escola, também serviram de base para a elaboração do PPP, já que estes (PDE e PPP) e o Regimento Interno da escola devem ser pensados de forma harmônica e articulada.

A Oficina 2 traz os “critérios de eficácia escolar”³, que segundo ela são sete e “*oferecem um diagnóstico bastante preciso da realidade da escola, pois por ali é muito fácil fazer o marco situacional sem erros, porque o professor e a clientela se reuniu [sic], atribuiu [sic] notas para a escola [...]*”. Apesar dela não se lembrar de todos os critérios de eficácia no momento da entrevista (citou apenas os critérios em relação ao processo ensino-aprendizagem, gestão escolar, infraestrutura), aponta que tais critérios seguem uma linguagem capitalista, uma lógica empresarial, mesmo assim os considera importantes porque eles apresentam vários itens avaliativos, que oferecem critérios muito seguros para se fazer uma análise substancial da realidade, uma vez que não deixam de dimensionar nenhum aspecto da escola.

Para essas oficinas, são convidados os professores e os pais, apesar de que “[...] *ainda é muito fraca a participação dos pais [...]*” (segundo palavras da Coordenadora

3 Critérios de Eficácia Escolar: Ensino e Aprendizagem (referente a currículo, tempo de aprendizagem, práticas efetivas de sala de aula, estratégias de ensino diferenciadas, deveres de casa, recursos didático-pedagógicos, avaliação contínua do rendimento dos alunos); Clima Escolar (referente a atmosfera geral da escola, liderança, organização, comunicação com a comunidade, trabalho em equipe); Pais e Comunidade (referente a apoio material da comunidade à escola, participação na gestão, envolvimento dos pais na aprendizagem); Gestão de Pessoas (referente a gestão dos profissionais da escola, formação e desenvolvimento destes em seus trabalhos, compromisso da equipe com as metas escolares); Gestão de Processos (referente a atuação do Colegiado/ Conselho Escolar, utilização e controle de recursos, planejamento das ações com objetivos claros, rotina organizada); Infraestrutura (referente a instalações adequadas); Resultados (referente a desempenho acadêmico dos alunos e geral da escola) (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

entrevistada), que vão lendo os critérios de eficácia propostos pelo PDE e atribuindo uma nota de zero a cinco para cada oficina. A Coordenadora, então, seleciona os itens que obtiveram notas inferiores a quatro, pois estes representam problemas, carências da escola que precisam ser colocadas no PPP como metas a serem superadas. Ela considera que os dados levantados com base nessas avaliações oferecem uma segurança muito grande à escola ao traçar seu perfil, suas necessidades e seus avanços, pois apresentam um diagnóstico muito preciso, uma vez que todos os seus aspectos estão dimensionados nas propostas das oficinas.

Essas oficinas também foram realizadas em 2011, com o propósito de fazer as adequações no PPP no ano de 2012, o que ainda estava sendo feito à época de nossa entrevista, portanto as informações oficiais a que tive acesso datam do PPP de 2009.

Segundo o documento, na caracterização geral do atendimento: *“Esta escola presta serviços a famílias de baixa renda, portanto, quase todos [sic] são beneficiados com os programas sociais do governo”*. Quanto à escolaridade dos pais, segundo o documento “[...] observa-se que mais da metade tem ensino fundamental incompleto, os demais o ensino fundamental concluído. Alguns têm ensino médio” (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2009, n.p.).

O documento, ainda nesse mesmo tópico, afirma que o perfil da maioria das famílias atendidas pela escola foge do modelo tido como tradicional, ou seja, aquela formada por pai, mãe e filhos, como apontam as tendências atuais, cuja constituição é bastante diversificada. Muitos alunos são educados apenas pela mãe, ou por pais separados que constituíram nova família, por avós ou demais familiares. “Agregam-se a este quadro, os casos de alcoolismo, prostituição e drogas, observa-se também uma quantidade ínfima de pais presidiários. A maior parte das mães, mesmo as casadas, trabalha fora, onde se verifica o predomínio da atividade doméstica” (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2009, n.p.). Ainda segundo o documento, considerável parte dos alunos fica, no horário inverso da aula, em Instituições Assistencialistas como Legião da Boa Vontade (LBV), Externato Jesus Consolador, Joana D’Angeles.

Segundo relato das professoras e coordenadoras, esse perfil familiar leva boa parte das crianças a assumir a responsabilidade de cuidar da casa, dos irmãos menores e, às vezes, dos próprios pais. Talvez por toda essa situação relatada, o PPP afirme que “[...] os problemas aqui parecem exacerbados” (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2009, n.p.). Esse também é um discurso muito frequente entre os professores e a administração escolar, que pude verificar em diversas oportunidades durante nossos encontros.

O referido documento conclui sua identificação da comunidade afirmando que:

Em resumo, observa-se nas famílias da comunidade a ausência de auto-estima, de projetos existenciais, de compreensão sócio-político [sic] de seu entorno. Por isso, faltam-lhes sonhos, utopias, distanciando-os cada vez mais do exercício da cidadania. Esses aportes indicam os grandes desafios a serem assumidos pela escola em parceria com outros segmentos da sociedade. (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2009, n.p.).

Adentrando o quadro que caracteriza os profissionais que participaram dos primeiros encontros do grupo de estudos formado na escola, pude observar que as duas coordenadoras, que no Estado de Mato Grosso do Sul recebem a designação de “especialista de educação na função de coordenadora pedagógica” (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2009, n.p.), possuem curso de Pedagogia; todos os professores constantes no quadro possuem curso superior em suas áreas específicas de trabalho, e dois deles possuem mestrado, um em Geografia e outra em Linguística; portanto, as cinco professoras do nosso grupo de pesquisa possuem curso de Pedagogia, e as coordenadoras de área, cuja função será explicitada mais adiante, possuem graduação em Letras e Matemática.

Em entrevista realizada com a Coordenadora I., que responde pela escola, quando solicitei-lhe que especificasse a formação das professoras do nosso grupo, ela afirmou que as professoras mais velhas não fizeram cursos de Pedagogia presenciais, apenas cursos esporádicos, nos quais somente se faziam provas eventuais. Hoje, a escola conta com alguns professores, os mais novos, que fizeram cursos regulares: uma delas fez Pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), outra fez Pedagogia nas Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR), curso presencial, e depois cursou Direito na UEMS. Todas possuem Especialização, mas a maioria fez aqueles cursos facilitados, a distância, a não ser duas delas que fizeram o curso presencial na UEMS.

Na introdução de sua apresentação, o PPP defende a interdisciplinaridade como possibilidade de planejamento coletivo e de trabalho solidário, e a gestão democrática, com todos os setores da escola participando das decisões e não apenas sendo fiscalizados. Essa perspectiva de trabalho escolar tem como pressuposto uma maior conscientização de que

[...] o presente é a síntese das teses e antítese dos modos de produção passados e, como se sabe é o poder político e econômico que determina o comportamento da coletividade humana. Dessa forma a escola, ao explicitar seus problemas, suas necessidades, o faz a partir dessa leitura. (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2009, n.p.).

Outra característica, ou diagnóstico, a ser destacada no documento é:

O déficit de aprendizagem é preocupante, esse é o desafio maior, o mais angustiante, pois no geral, com raras exceções, os alunos demonstram pouco envolvimento em relação ao saber científico. A maioria é alheia, distante. Não tem curiosidade epistemológica. Escola, estudo, não é prioridade. Comparecem, mas não marcam presença, não fazem história. O percentual dos que pegam livros e cadernos em casa é de aproximadamente 20%. (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2009, n.p.).

Tal déficit de aprendizagem a que se refere a citação pode ser constatado oficialmente nos baixos resultados alcançados pela escola nas avaliações externas, obtendo a menor nota (3,8), no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009 entre as escolas estaduais de Paranaíba, ficando abaixo da média do município.

A situação das escolas do município de Paranaíba, de modo geral, levando em consideração o IDEB de 2009 em comparação ao de 2011, mostrou avanço, pelo menos em termos numéricos. O mesmo pode ser constatado entre as escolas estaduais do município, segundo pode ser verificado nas Tabelas a seguir.

Tabela 4 - Progressão IDEB / Paranaíba – 4ª série / 5º ano

	IDEB Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Município	3.2	3.9	4.6	5.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA (2013)

Tabela 5 - Progressão IDEB / Escolas Estaduais / Paranaíba – 4ª série / 5º ano

Escola	IDEB Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
E.E. Antônio Garcia de Freitas	3.0	-	-	***	3.1	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
E.E. Aracilda Cícero Correa da Costa	3.6	4.2	5.3	5.2	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
E.E. Dr. Ermírio Leal Garcia	2.5	3.3	3.8	4.6	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
E.E. Gustavo Rodrigues da Silva	3.3	3.8	4.5	5.2	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6	4.9	5.2	5.5
E.E. José Garcia Leal	3.8	5.0	5.5	5.9	3.9	4.2	4.7	4.9	5.1	5.5	5.8	6.0
E.E. Manoel Garcia Leal	2.9	3.5	4.2	4.1	2.9	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
E.E. Wladislau Garcia Gomes	2.8	3.6	4.2	5.0	2.9	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	-

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA (2013)

Vale lembrar que o IDEB é medido de acordo com as metas de aprendizagem impostas pelos Institutos Internacionais, que são: a leitura e compreensão de um texto escrito; a produção de um texto escrito; e cálculos em operações aritméticas básicas.

A seguir, o PPP lista uma série de 25 itens que abrangem os seus problemas emergentes, que apontam desde a falta de articulação entre a equipe escolar, a carência de formação continuada dos professores que permita maior aproximação entre a teoria e a prática e o desenvolvimento de metodologias mais atrativas aos alunos, o estabelecimento de critérios para avaliação (inclusive dos professores), até a falta de recursos materiais para as aulas e ausência de maior envolvimento dos pais nas questões intra e extramuros da escola.

No item sobre o marco operacional, são colocadas lacunas e propostas para sua superação, retiradas de uma “análise conjuntural da escola pelos segmentos que a compõe [sic]”. Segundo o posto, as lacunas se constituirão em linhas de ação, que incluem desde a proposta de estudos sistemáticos sobre o processo de ensino e aprendizagem, passando pela avaliação, visando a tão esperada aproximação entre teoria e prática, até uma maior valorização da escola pública, partindo da diminuição das faltas dos professores e de um maior contato com a comunidade, via pais, para que esta também passe a valorizar mais também os estudos.

O marco operacional também propõe a reivindicação, junto à Secretaria de Estado de Educação e demais órgãos públicos, de melhores condições de trabalho, como materiais didáticos e apoio aos alunos para recuperação contínua, assim como acompanhamento psicológico e fonoaudiológico.

É nítida, em vários tópicos, a necessidade de promover o diálogo com todos os setores da equipe escolar e com os pais sobre os problemas sentidos no cotidiano e relatados no documento, tanto no que se refere à organização operacional da escola quanto ao debate pedagógico, às práticas educacionais.

O desejo de concretizar a construção de um trabalho coletivo de reflexão sobre a realidade e o trabalho pedagógico realizado com base nela pode ser percebido no item do PPP que se refere à avaliação. Para abordar tal aspecto do processo educativo escolar são utilizados os preceitos dos autores Hoffman (2005) e Luckesi (2002)⁴, propondo uma prática avaliativa que deve ser processual, com o objetivo de avaliar constantemente a ação educativa e não apenas os erros e acertos dos alunos. No entanto, destaco que os autores

4 As obras citadas no Projeto Político Pedagógico são: HOFFMANN, J. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005; LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

supracitados possuem referencial teórico diverso da opção feita pelos profissionais da escola item “Marco Teórico” do PPP.

Apesar disso, considero interessante destacar que o PPP sugere a avaliação como instrumento para se repensar a prática pedagógica, sugerindo questões conceituais que, se fossem consideradas em um amplo debate com a comunidade escolar, serviriam de forte instrumentalização para a construção teórica dos objetivos e práticas pedagógicas:

É necessária a revisão por parte do professor e de toda a comunidade escolar de seus conceitos quanto:

- Que é aprender? Como o aluno constrói seu conhecimento?
- Que é ensinar? Professor também aprende?
- Que é conhecimento? O que pensam a respeito dos conteúdos propostos pelos livros didáticos?
- Quais suas concepções de erro, fracasso escolar e dúvidas?
- Que tarefas propõem para que o aluno avance?
- Existem momentos onde é feita uma avaliação pelo grupo de professores sobre o processo que está sendo vivenciado? Como se dá a avaliação da proposta e da prática da escola como um todo? (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2009, n.p.).

Todo seu marco teórico busca embasamento na Pedagogia Histórico-Crítica, referencial este selecionado pelas oficinas que foram realizadas, conforme informação da Coordenadora. De acordo com ela, foi realizada uma reunião junto aos professores para retomada das concepções sobre ensino e aprendizagem, a fim de que fosse escolhido um referencial para o trabalho pedagógico da escola. Segundo palavras da Coordenadora I.:

[...] é claro que eles escolheram a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, do Saviani. Aí eles fizeram essa escolha e chamei a Heloísa e ela falou dessa pedagogia e como ela é estruturada. Nós já tínhamos falado, porque como a intenção já era trabalhar isso, então desde a AP (Atividades Pedagógicas) do começo do ano, nós fizemos esse estudo sobre as tendências da escola brasileira, da educação brasileira e aí fomos fazendo as reuniões para definir qual modelo de homem que quer formar, que tendência nós iríamos escolher e aí eles escolheram essa. Depois nós tivemos a oficina do PDE, que faz esse diagnóstico, aliás nós fizemos a oficina do PDE por uma necessidade que a escola tinha naquele momento por causa da nota baixa do IDEB. Então, foram duas as escolas que primeiro foram chamadas a Campo Grande para receber orientação para fazer o PDE, por causa da nota baixa, recebeu dinheiro para investir na escola para resolver os problemas de carência [...] tanto é que a escola já possui data show, você viu laboratório, comprou muito material... Por isso é que eu falo que muitas coisas do marco situacional tem coisa que nos já resolvemos. [...] principalmente nas questões materiais. [...] Pensei: nós temos tudo aqui para colocar no marco situacional da escola com as oficinas do PDE. Procuramos fazer um dia inteirinho com todo mundo da escola, nós não dividimos, fizemos todas as oficinas juntos. Saímos acabados no final do dia e deixei bem livre para todos atribuírem as notas e a X [outra coordenadora da escola], de outro lado, tentava justificar, eu falava ‘X não justifica as baixas notas’, a coordenação tinha muitas falhas, falava ‘X deixa atribuir as notas, não é a

gente que está sendo criticada, nós estamos fazendo uma análise do todo' [...] então houve muita segurança, houve honestidade, porque precisávamos de um olhar concreto da realidade [...] tanto é que nosso PPP nunca foi devolvido [...].

Assim, ao optarem pela Teoria Histórico-Crítica em seu PPP, este traz alguns de seus pressupostos filosóficos marxistas e elenca seu referencial e seus objetivos embasada nas obras de Saviani (1991; 2003) e de Gasparin (2005); em relação à Filosofia da Educação, cita os autores Aranha (1996), Cotrin (1996). No que se refere ao currículo, o autor referenciado é Tomaz Tadeu da Silva (2001), trazendo uma visão crítica ao questionar os conhecimentos veiculados pela escola⁵.

Apesar desse referencial, ao discutir os conceitos de educação e de aprendizagem, o documento traz o aporte da Pedagogia Histórico-Crítica juntamente com os quatro alicerces para a educação propostos por Delors (2006) – que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser –, demonstrando, assim como ocorre com os princípios da avaliação citados anteriormente, contradição e fragilidade na concepção teórica, uma vez que a ideia de educação veiculada pelos pilares é de plena adaptação aos novos meios de produção (ofertas de trabalho) e mercados consumidores, ideal que vai de encontro ao defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, que prima pelo conhecimento da realidade de modo que possa instrumentalizar os alunos a fim de transformá-la, tornando-os conscientes do processo histórico que produz a realidade tal como ela se encontra, colocando-os como sujeitos desse processo.

Newton Duarte, um dos mais tenazes teóricos e críticos da educação brasileira, ao reunir os pilares sob o lema do “aprender a aprender”, denuncia o

[...] fato de o “aprender a aprender ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais

5 As obras citadas no Projeto Político Pedagógico são: ARANHA, M. L. de A. **Filosofia de Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996; COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia para uma geração consciente**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1986; GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005; SAVIANI, D. **A nova lei da Educação LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 8. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003; SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991; SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 42).

Neste ponto da caracterização da escola, baseada em seu Projeto Político Pedagógico, acredito caber uma discussão mais aprofundada acerca dos condicionantes históricos, que são ideológicos, sociais e econômicos e contribuem para que haja essas contradições nos pressupostos teóricos, como pude verificar entre os procedimentos utilizados para o levantamento de dados que constituem o marco situacional da escola no PPP, a opção teórica feita pelos professores e o referencial utilizado para embasá-la.

As políticas públicas para a educação elaboradas com base na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, cujos preceitos foram reafirmados na Cúpula Mundial de Educação para Todos (Senegal, Dacar, em 2000), ambas financiadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, derivam do mote “Educação para Todos”. A partir da Conferência de Jomtien, os 155 países que assinaram “[...] a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 57, grifos dos autores).

Com esse comprometimento assumido, os países que possuíam as maiores taxas de analfabetismo tiveram que desencadear ações que consolidassem os princípios elaborados na referida Declaração, entre eles o Brasil. Para tanto, esses países tiveram que recorrer a financiamentos externos, submetendo-se às determinações das Instituições Financeiras Multilaterais (IFMs), principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI), que atua em um âmbito econômico geral, e o Banco Mundial (BM) que, atuando cooperativamente com o FMI, acabou por buscar na educação condições para o desenvolvimento de sua política econômica.

As autoras supracitadas apresentam um trecho do “[...] Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC) cujo órgão de divulgação é o *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, financiado pela UNESCO/OREALC⁶” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 70), documento elaborado com base nos preceitos do BM, para esclarecer o motivo do interesse de tal banco em relação à educação:

6 OREALC – Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe.

Uma passagem do PROMEDLAC V responde: *o êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo.* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 72, grifo das autoras⁷).

Dessa forma, o BM tem recomendado aos países signatários, nas últimas décadas, um pacote de reformas educativas com os seguintes elementos centrais:

- a) Prioridade na educação primária.
- b) Melhoria da eficácia da educação.
- c) Ênfase nos aspectos administrativos.
- d) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar as estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar.
- e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (ALTMAN apud CROSO, 2008, p. 24).

Fica nítida, nesta citação, o quanto a questão econômica permeia todo o processo de estabelecimento de objetivos e metas educacionais. Com base no *Informe sobre el Desarrollo Mundial. Servicio para los Pobres* (2003), documento elaborado pelo BM, tem-se a seguinte análise:

A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, cultura e valores. Nessa perspectiva, deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada. (SILVA et al., 2008, p. 27).

Silva et al. (2008) ainda citam Coraggio (1996) e Archer (2005) para demonstrar a correlação feita pelo BM entre o sistema educacional e o sistema econômico:

⁷ As autoras esclarecem na introdução da obra que, por orientação editorial, todas as referências bibliográficas constam ao final do livro. Por isso, fazem uso do grifo itálico para assinalar as citações utilizadas.

[...] uma correlação entre o sistema educativo e o sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa”. Consoante com essa análise, David Archer destaca o seu significado em termos de negação da educação como um direito: “O Banco Mundial [...] só está interessado no retorno econômico, não tem interesse em outros retornos e não tem interesse na educação como um direito” (apud SILVA, 2008, p. 27).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 74-75, grifo das autoras) esclarecem o motivo pelo qual o BM focaliza suas determinações na educação básica:

A resposta do Banco é cristalina: a educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

Em vista do exposto, considerando os ideais educacionais em âmbito mundial, fica nítida a determinação proveniente do mercado econômico, com o intuito de acumulação do capital e fortalecimento dos meios de produção capitalista, na elaboração, implantação e implementação das políticas públicas educacionais. A intenção de desqualificar o Estado na gestão das políticas sociais, segundo Gentili (1998), faz parte do pensamento neoliberal de trazer para as relações de controle e de qualidade do sistema competitivo do mercado tal gestão, alegando que, para a perspectiva neoliberal, os sistemas educativos passam por uma crise de eficiência, eficácia e de produtividade, termos bastante conhecidos nos meios empresariais.

Muito além da preocupação com o atendimento às “necessidades básicas de aprendizagem”, conceito difundido no documento elaborado na Conferência de Jomtien (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004), tais políticas determinam os currículos e as práticas educacionais, de modo a formar ideologicamente as pessoas para o século XXI, voltadas à sua adaptação ao ritmo e à competitividade que os avanços econômicos impõem, não só em termos de formador da força de trabalho mas também do mercado consumidor.

Nesse sentido, Sacristán (2011, p. 8-9) afirma:

[...] o que nos inquieta nesse movimento é não tanto o texto que origina as propostas, mas a doutrina que gera os apóstolos dessa causa e o impacto que os desdobramentos dos textos originais produzem. São os divulgadores das propostas os que geram o desenvolvimento de expectativas irrealizáveis;

esses que se tornaram técnicos necessários para desenvolver algo que eles, somente eles, parecem entender, porque são os inventores. São os que legitimam as políticas que, carentes de conteúdos, preenchem esse vazio com tecnicismo.

No Brasil, tais políticas influenciaram sobremaneira as bases políticas e ideológicas que sustentaram os documentos oficiais desde a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já no governo de Itamar Franco (1992-1995), tendência que já se visualizava desde os acordos MEC-USAID, firmados durante a ditadura militar e que, em diferente escala, obteve força no governo Collor (1990-1992), com seu programa de inserção do país no mercado mundial. “Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 62).

Dessa forma, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 1996 –, e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), ambos elaborados e implementados no governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), colocaram em vigência os preceitos neoliberais de formação para as novas gerações, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) que, aprovado em 09 de janeiro de 2001, teve nove vetos do Presidente em pontos que se referiam ao seu financiamento. Saviani (2007) cita as reflexões de Valente (2001) ao esclarecer que esses vetos impediram que o PNE se estabelecesse como um plano de metas, uma vez que sem financiamento não há possibilidades de sua efetivação.

A partir desses documentos, todas as políticas educacionais, desde as mais amplas reformas até o planejamento das práticas pedagógicas diárias passaram a ser pautadas por esses ideais, até os dias de hoje. Podemos vivenciar essa realidade nos diversos programas apresentados pelo Governo Federal desde o início do século XXI e que visam à universalização do ensino, em seus diferentes níveis, sem as condições materiais e humanas para que ela se efetive, quantitativa ou qualitativamente.

Um dos exemplos disso é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, segundo Saviani (2007, p. 1240), na verdade não se constitui em um Plano, mas “[...] se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”. Apesar disso, ele “[...] se compõe de ações que não se articulam organicamente com este” (SAVIANI, 2007, p. 1239).

O autor continua sua análise:

[...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Apesar de apontar avanços nesses planos, até em relação à participação da sociedade civil, especialmente a empresarial, na preocupação com a busca pela melhoria da educação, Saviani denuncia:

[...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC. (SAVIANI, 2007, p. 1253).

É a lógica mercadológica invadindo os diferentes níveis e modalidades de ensino, cumprindo as determinações dos órgãos internacionais, tipificado, por exemplo, no forte investimento na ampliação dos cursos técnicos profissionalizantes, até mesmo para a formação de professores.

A ideia é amplamente divulgada na mídia televisiva, a única de alcance massivo em nosso país, em propagandas como a dos “Amigos da Escola”, a “Todos pela Educação” e, atualmente, a de valorização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que além de

verificar o desempenho desse nível de ensino, qualifica para o ingresso em boa parte das Universidades, inclusive as públicas, e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), mecanismo por meio do qual os estudantes se inscrevem selecionando os cursos e as Universidades que intencionam cursar e que, de acordo com as notas aferidas pela sua participação no ENEM, são chamados para a matrícula. As palavras finais da referida propaganda atestam: “O direito ao ensino é de todos. O mérito do ingresso é seu”.

Segundo Gentili (1998, p. 19):

Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo mérito e a capacidade dos consumidores. A educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição. Longe de ser um direito de que gozam todos os cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores “responsáveis”, a esfera de um mercado flexível e dinâmico (o mercado escolar).

Ainda segundo o autor, dentro dos parâmetros neoliberais de soluções apontadas para a já referida crise de eficiência, eficácia e de produtividade que assola os sistemas educativos, há a intenção de ‘despublicizar’ a educação, trazendo para a lógica privada e, portanto, competitiva, as suas estratégias para superação da crise.

Dois grandes objetivos dão coerência e atravessam essas estratégias: a) a necessidade de estabelecer mecanismos de controle de qualidade (na ampla esfera dos sistemas educacionais e, de modo específico, até o interior das próprias instituições escolares); e b) a necessidade de articular e subordinar a produção do sistema educacional às demandas que o mercado de trabalho formula. (GENTILI, 1998, p. 23).

Trata-se também de transferir para a esfera do trabalho docente a responsabilidade pela formação desses indivíduos empreendedores e flexíveis para o mercado. O Relatório Delors especifica quais seriam as características do professor necessário:

O professor, tido como agente de mudança, é o responsável pela realização do ideário do século XXI. Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas, supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim. [...] O *Relatório Delors* destaca que além das competências pedagógicas, exigir-se-á do professor formação para a pesquisa. Projeta uma formação superior para todos os profissionais, não necessariamente universitária, defendendo uma formação inicial com

vínculo entre a universidade e os institutos de formação. Uma outra idéia forte aparece nesse caso. O relatório recomenda que o professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor. O objetivo, afirma-se, é a instauração de uma maior mobilidade entre os empregos, o que viria a favorecer a ampliação de sua visão de realidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 68-69, grifo das autoras).

Da citação acima, destaco a contradição emergente da ampliação das atribuições do trabalho docente em relação à formação específica que agora deverá oferecer, em detrimento do que se projeta para sua qualificação profissional, sobretudo no espaço que abre para uma formação superior que não necessariamente o qualifique para o trabalho, pois isso poderá se dar de outras formas, como a formação a distância ou a formação em serviço (que deverá ir além da docência). Ao aumentar o prestígio do trabalho do professor de um lado, ao mesmo tempo que compromete completamente a sua formação (claro que não sem uma intenção nisso!), a situação atual coloca esse profissional constantemente na berlinda, com complexas funções a cumprir sem, no entanto, qualificação alguma para isso.

Quando questionei a Coordenadora entrevistada se ela considerava que quando os professores, ao optarem pelo marco teórico da Teoria Histórico-Crítica e os autores que a referendam, que constam no PPP, para embasar seu trabalho, tinham consciência do que eles estavam optando, a resposta obtida foi:

Tanto eles não têm profundidade teórica a esse respeito que, eu não sei se foi no ano seguinte, quando você foi lá para falar sobre a metodologia do Gasparin [...], então quando você foi lá e eles ficaram calados, eu pensei 'nossa, que maravilha', porque tem que ser coerente, não tem? Eles fizeram opção por aquela teoria, então qual é a metodologia tem que ser... nossa, ... então depois eu quase apanhei [...] porque eles falaram que agora eles não teriam tempo para fazer mais nada, não é impossível... acharam que eles teriam que se desdobrar demais... todos sabem que no primeiro ano seria mais trabalhoso, mas o que eles ganhariam para o resto da vida, essa visão de totalidade do objeto... porque na metodologia do Gasparin, é uma metodologia que trabalha com a totalidade do objeto, né? Por que ele vai esgotando todas as possibilidades do objeto, não é assim? Então, no começo, em função da própria formação dos professores e da forma como a coordenação vem trabalhando, é tudo muito fragmentado, e a visão do objeto é sempre muito limitada o que se trabalha na sala de aula, e a proposta dele é de esgotar o máximo, quer dizer, o máximo de alcance, que a gente consiga exercer para estudar o objeto, então isso nos primeiros planos de aula seria difícil para quem não está habituado a parar e buscar essas abrangências [...] desistiram por conta disso... Então, é isso aí que entristece, porque eles fazem uma opção e depois, na verdade eles não têm clareza... então por que escolhem? Porque é o que é mais comentado hoje, tem moda na educação e eles acham que não podem citar outra porque seria ridículo... mas consciência acho que não têm não [...] eles não têm o domínio das tendências [...] Então eu ainda sinto uma coisa complexa fazer o Projeto Político Pedagógico [...].

A fragilidade teórica da equipe escolar também ficou explicitada quando a Coordenadora salientou o aspecto de ser nítida a diferença de formação entre os professores

pois, segundo ela, aqueles que cursaram uma faculdade melhor, possuem um posicionamento teórico diferenciado, o que influencia em tudo o que eles fazem, desde o planejamento de sua aula, que apresenta encadeamento lógico a ponto de planejar até mesmo o ápice da aula, de criar aquele impacto, aquela coisa do envolvimento dos alunos na aula. Também citou como diferenciado o discurso e as intervenções que eles fazem, a postura daqueles que são mais estudiosos na relação professor/aluno, a qualidade dos planos e do material que eles oferecem aos alunos é melhor, são mais politizados, são mais exigentes quanto aos planos, pedem mais ajuda à coordenação e pedem para colaborar e corrigir seu trabalho, “[...] pois sabem que não estão prontos e acabados [...]”. A diferença entre a formação vivenciada pelos diferentes professores notada pela referida Coordenadora reforça a intencionalidade ideológica salientada anteriormente em relação à formação do professor.

Essa fragilidade, também segundo a Coordenadora, pode ser responsável pelo fato da Secretaria de Estado de Educação ter, nas palavras dela, imposto o Projeto “Além das Palavras”, pois não houve condições dos professores resistirem, terem argumentos para defenderem uma posição contrária ao Projeto. Nas suas palavras:

O PPP acaba nessa hora sendo apenas um documento, ele perde credibilidade porque o professor se reuniu, fez, e de repente vem um outro projeto que ... as suas bases teóricas, porque se a gente for olhar o Projeto ‘Além das Palavras’ vai ver, por exemplo, Skinner, assim, né, a gente vê muito mais isso do que a Teoria Crítica dos Conteúdos. Então é muito difícil para os professores, primeiro eles já não têm assim uma fundamentação teórica muito sólida, o PPP para reunir e fazer é complicado porque não dispõem de tempo, com todas as dificuldades, então a gente estrutura um documento, faz e é aprovado, e de repente vem um outro documento que nega tudo aquilo, então acaba perdendo a credibilidade e os professores, acho que eles nem discursam sobre isso assim de forma mais efetiva, criticam, falam e tal, mas tecer comentários sobre isso não fazem, mas percebem, né, que uma coisa não condiz com a outra [...] Então não ganha ênfase aquilo que se pensa, então fica tudo muito fragmentado ainda, solto, eu acredito que até por falta de fundamentação teórica dos professores que as coisas ainda sejam assim, porque se os professores tivessem essa clareza da importância da fundamentação teórica a fim de que o trabalho deles seja consistente e tenha resultados melhores, a Secretaria de Educação não importaria isso, então a Secretaria de Educação impõe por uma necessidade também imperiosa frente aos resultados das avaliações do Brasil e dos níveis e do índices de aproveitamento, tem que encontrar uma saída, não está caminhando e eles impõem... e os professores, por sua vez, por falta de uma fundamentação teórica consistente na qual eles acreditem e saibam trabalhar com ela, tem que ficar aceitando, então o que acontece, é sempre fragmentado, nunca aprofunda as questões teóricas [...] e sem isso, tudo fica meio perdido [...].

A fala da Coordenadora expressa a relevância atribuída à formação teórica (ou à falta dela) dos professores em relação à impotência sentida diante da intencionalidade da Secretaria de Estado de Educação (SED) em busca de melhores índices nas avaliações externas, ao mesmo tempo que parece compreender a posição da SED quando, diante das políticas públicas federais,

torna-se imperativo que essa melhoria se efetive, tendo em vista a arrecadação de investimentos para a educação no Estado. É em relação a essa realidade que os sistemas privados de ensino (hoje amplamente vendidos para a sua implementação em diversas Secretarias Municipais de Educação) e projetos educacionais elaborados por Instituições também privadas, tal qual o responsável pelo Projeto “Além das Palavras”, ganham força.

Mais do que isso, a meu ver, sua fala revela a formação de um sentimento de não pertencimento em relação à concepção do trabalho pedagógico a ser realizado na escola, uma vez que todo o esforço (que já não é tão envolvente assim...) despendido para se produzir o PPP é desconsiderado no momento em que um outro modelo de ensino é inserido naquela realidade pouco conhecida pelos autores do citado Projeto “Além das Palavras”.

Este é um exemplo da materialização de um dos mecanismos pelo qual se dá o fenômeno do estranhamento do trabalho (MARX, 2009), que será melhor discutido no segundo capítulo deste estudo. Por meio dele desenvolve-se o sentimento de descrença no saber do professor, em uma nítida intenção de enfraquecimento de qualquer possibilidade de se criar um ambiente de reflexão coletiva sobre a realidade vivida e sobre as concepções que se formam a partir dela, de qualquer possibilidade de construção, de fato, de um trabalho coletivo em prol da comunidade atendida por aquela escola específica.

A seguir, passo a caracterizar a implementação do Projeto “Além das Palavras”, com o objetivo de contextualizar o trabalho pedagógico realizado na escola onde minha pesquisa se desenvolveu, haja vista que quando nosso grupo de estudos começou a atuar, fazia pouco tempo que a escola tinha aderido ao programa e, portanto, estava em processo de conhecimento e início de sua implantação.

2.4 Projeto “Além das Palavras”

A partir da Resolução/SED nº 2.147, de 15 de janeiro de 2008, ficaram estabelecidos os procedimentos para instalação e implementação do Projeto “Além das Palavras”, com o objetivo de “[...] subsidiar a prática docente, por meio de capacitação, assessoramento e monitoramento aos professores de 3º ao 5º ano do ensino fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p. 3), diretamente voltados à melhoria do ensino da leitura, escrita e cálculo.

Com a condição de Projeto Educacional Especial da Secretaria de Estado de Educação (SED), vinculado à Superintendência de Políticas de Educação (SUPED), com duração prevista de 3 anos (Art. 10º), o Projeto “Além das Palavras” foi implementado, segundo o Anexo I da Resolução, em 26 municípios que apresentaram o IDEB abaixo de 3,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 63 escolas estaduais (MATO GROSSO DO SUL, 2008a).

O gerenciamento da referida implementação ficou a encargo de um Coordenador-Geral, um Coordenador de Língua Portuguesa, um Coordenador de Matemática (ligados diretamente à SED e por ela selecionados); Coordenadores Multiplicadores de Língua Portuguesa e Coordenadores Multiplicadores de Matemática (estabelecidos e responsáveis por grupo de escolas, contratados por meio de seleção pública segundo Edital nº. 4/2008). A Resolução traz definidas as funções de cada Coordenador.

Em março do mesmo ano, uma nova orientação da SED é publicada, Resolução/SED nº. 2.162, de 24 de março de 2008, trazendo como novidade um capítulo específico sobre as incumbências do trabalho do professor, assim como em seu capítulo IV determina que a “Formação Continuada em Serviço” e as Capacitações ocorram fora do horário de trabalho do professor (MATO GROSSO DO SUL, 2008b).

Em fevereiro de 2009, a Secretaria de Estado de Educação (SED), com a Resolução/SED nº 2.230, altera a Resolução/SED nº. 2.147, especialmente no que se refere à abrangência do Projeto, disposta em seu art. 4º: “O Projeto ‘Além das Palavras’ será instalado para melhorar o desempenho dos alunos nos anos iniciais – 1º e 2º anos/Alfabetização e dos alunos do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental nos municípios cujas unidades escolares estaduais apresentaram adesão a ele” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 4).

Tal Projeto, que teve seu início em 2008 como projeto piloto em algumas escolas do Estado, foi ampliado a partir da supracitada Resolução, uma vez que passa a atender os anos iniciais, com a Alfabetização, e não somente as escolas com IDEB delimitado, mas sim as que optarem por fazer adesão a ele. A partir de sua entrada em vigor, passou a abranger 46 municípios do Estado, com um total de 169 escolas, segundo o Anexo II da Resolução/SED nº. 2.230, de 20 de fevereiro de 2009 (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Altera também a Resolução/SED nº. 2.162 em relação à “Formação Continuada em Serviço”, que passa, a partir de então, a ocorrer utilizando as horas de Planejamento e/ou Aulas Programadas, sendo duas horas de Língua Portuguesa e duas horas de Matemática. As Capacitações permanecem ocorrendo fora do horário de serviço do professor (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

A Resolução dispõe, ainda, com maior detalhamento, sobre toda estrutura operacional, ou seja, os cargos administrativos responsáveis pelo gerenciamento do Projeto. Elenca quais as competências de cada cargo da equipe escolar, como será realizada a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e sobre a formação continuada em serviço da equipe.

A partir da Resolução/SED nº. 2.509, de 04 de janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial MS nº 8.104 o Projeto “Além das Palavras” passa a ser designado como Programa

“Além das Palavras”, sendo expandido para praticamente todas as escolas do Estado que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por se apresentar em perfeito acordo com as disposições das políticas públicas educacionais na esfera federal, que por sua vez contemplam a lógica das instituições financeiras multilaterais, considero importante trazer os argumentos e os objetivos utilizados para justificar tal expansão do, agora, Programa “Além das Palavras”:

RESOLUÇÃO/SED nº. 2.509, de 4 de janeiro de 2012.

Dispõe sobre o Programa Além das Palavras, e dá outras providências.

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em exercício, no uso das atribuições que lhe confere o inciso II, do art. 93 da Constituição Estadual e a Proposta de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, e Considerando a implantação do Projeto “Além das Palavras”, no ano de 2008, nas unidades escolares e/ou municípios prioritários, como iniciativa da Secretaria de Estado de Educação com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental,

Considerando a ampliação do Projeto nos anos de 2009 e 2010, abrangendo as demais unidades escolares da Rede Estadual de Ensino,

Considerando que as unidades escolares inseridas no Projeto apresentaram melhora significativa dos indicadores educacionais,

Considerando a competência institucional desta Secretaria de estabelecer para a Rede Estadual de Ensino procedimentos didático-pedagógicos que visem à efetividade da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática,

Considerando a necessidade de sistematizar o processo de alfabetização/letramento, proporcionando condições para o sucesso escolar dos estudantes ao término do 2º ano do ensino fundamental,

Considerando a necessidade de viabilizar metodologia e materiais didáticos específicos para o desenvolvimento dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental,

Considerando a necessidade de sistematizar o processo de formação continuada para os professores e equipe técnica que atuam junto aos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, resolve:

Art. 1º Implantar o Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 2º O Programa Além das Palavras tem por objetivos:

- a) melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes;
 - b) melhorar o rendimento escolar dos estudantes;
 - c) subsidiar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento aos professores;
 - d) sistematizar e consolidar o processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental com metodologia e materiais específicos;
 - e) desenvolver habilidades e competências definidas nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, na parte correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, no que tange às áreas de Língua Portuguesa e Matemática;
 - f) monitorar a prática docente e o desempenho acadêmico dos estudantes.
- (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 3).

Em 2012, portanto, o Programa passa a atender um total de 262 escolas, em 74 municípios.

Acompanhando a Resolução/SED nº. 2.230/2009, com base na qual o ainda Projeto foi implementado na escola parceira de minha pesquisa, as escolas receberam um documento que apresenta o Projeto às escolas, justificando sua implementação como uma alternativa para minimizar o baixo índice de desenvolvimento aferido no Estado de Mato Grosso do Sul, mediante capacitação dos professores, do assessoramento às suas ações por meio dos coordenadores de área, e da avaliação permanente do desempenho dos alunos.

Com esse objetivo propõe a implantação do Programa “Além das Palavras” para subsidiar a prática docente, tornando os professores autônomos a fim de conduzir um processo de ensino contextualizado nas práticas de aprendizagens dos alunos, para que construam conhecimentos a partir do desenvolvimento de suas capacidades para o uso da Língua Portuguesa e de Matemática. (MS/SED).

No entanto, ao analisar o material enviado às escolas para subsidiar o trabalho docente, vemos que a autonomia supracitada, que possibilitaria uma contextualização do ensino, não é contemplada, uma vez que ele traz o direcionamento de cada ação do professor, como poderá ser melhor analisado no segundo capítulo deste trabalho.

Há uma separação na concepção de Alfabetização e de ensino de Língua Portuguesa. Para o período considerado de Alfabetização, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o material utilizado é o “Programa Alfa e Beto de Alfabetização”, produzido pelo Instituto Alfa e Beto. Para os alunos que já se encontram alfabetizados, o Projeto é estruturado com base na “Coleção ABCD”, produzido pela Alfa Educativa Ltda., empresa ligada ao mesmo Instituto. Sua utilização é assim justificada pela SED:

[...] visto que, a Coleção se apóia [sic] numa concepção de ensino da língua que contempla de forma equilibrada e balanceada as competências de leitura, escrita e expressão oral de acordo com o duplo objetivo do ensino da língua. Os referenciais teóricos e práticos estão em consonância com as diretrizes gerais dos PCNs e com os Referenciais Curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, de forma ativa e reflexiva, *dando sustentabilidade às deficiências de formação do professor, às suas limitações e dificuldades.* (MS/SED, grifo meu)

O ensino de Língua Portuguesa é reforçado pelo “Programa Para Ler e Reler”, cujo material, além de dar continuidade à alfabetização, também pode ser utilizado em Programas de Reforço e Revisão e de Aceleração da Aprendizagem (para alunos que não foram

alfabetizados no período regular de ensino, considerado pelos documentos oficiais como sendo até os 8 anos).

Talvez por conta da necessidade de dar *sustentabilidade às deficiências de formação do professor, às suas limitações e dificuldade*, faz parte do material utilizado uma série de Manuais, como se segue:

- Manual de Capacitação;
- Manual de Orientação;
- Manual do Livro 1 – Letras e formas;
- Manual do Livro 2 – Letras e sons;
- Manual do Livro 3 – Todas as letras;
- Manual do Livro 4 – Letras em casa;
- Manual de Desenvolvimento da Fluência de Leitura;
- Manual de Consciência Fonêmica;
- Manual da Coletânea;
- Acompanham alguns manuais, como o de Consciência Fonêmica, vídeos demonstrando como utilizá-los.

Para o trabalho com Matemática, o material adotado pelo Projeto é “Matemática com Alegria”, da Editora Positivo. Segundo o documento da SED, a coleção

[...] fundamenta-se em célebres autores, cuja proposta metodológica apresenta conteúdos de forma contextualizada. Os livros trazem material de apoio ao professor como: jogos, cartões, trilhas, moldes de figuras geométricas dentre outros. [...] descreve as competências, as habilidades, os conteúdos, [...]

Em nenhum momento os manuais trazem referencial teórico acerca dos conceitos e práticas trabalhados. Todos são tratados de maneira “didatizada”, eu diria simplificada demais, não sendo possível detectar claramente qual é a opção teórica para o processo de ensino e aprendizagem.

Sem querer adentrar na concepção de alfabetização, de leitura e escrita, veiculada por tal material, pois não é o foco de meu trabalho, apesar de ser de intensa relevância que essa discussão seja realizada por pesquisadores da área e pelos próprios professores da rede de ensino, o que me chama a atenção e se fez bastante presente durante os encontros do

grupo de estudos desenvolvidos na pesquisa é a forma fechada e preestabelecida como o professor deve desenvolver seu trabalho, contradizendo a autonomia preconizada pelo próprio documento da SED.

Dessa forma, em todo o material a que tive acesso, o professor é concebido pelo Programa como mero executor das ações previstas por seus técnicos, configurando sobremaneira o trabalho docente como alienado e alienador.

Por esse motivo, também sem ambicionar uma densa análise da estrutura do material utilizado pelo Projeto, no segundo capítulo deste estudo, analiso a constituição do trabalho docente, fazendo uma triangulação entre a concepção veiculada na fala das professoras no grupo, o exigido delas pelo seu sistema de trabalho e o referencial teórico adotado para a minha pesquisa, para os estudos no grupo e para a implementação de minha hipótese, qual seja, a de que a problematização dos conteúdos escolares pode concretizar a categoria da atividade preconizada pela abordagem Histórico-Cultural e de que, por meio desta atividade torna-se possível um maior envolvimento dos alunos em seu aprendizado e, portanto, em seu desenvolvimento, melhorando as relações interpessoais na escola e, conseqüentemente, seu IDEB.

3 COMPREENDENDO O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PESQUISADA

Neste capítulo descrevo e analiso teoricamente o trabalho docente desenvolvido pelas professoras que se constituiriam como sujeitos de minha pesquisa, para compreendê-lo na perspectiva da dialética materialista, uma vez que minha hipótese de pesquisa prevê uma mudança na concepção teórica acerca do papel exercido pela docência, a fim de que a categoria de atividade possa auxiliar na elaboração de possíveis alterações nas práticas pedagógicas, tendo como princípio uma nova concepção de homem, de formação psíquica, de realidade socialmente construída.

Busco, portanto, por meio das contradições encontradas no contexto escolar, compreender teoricamente a constituição dessas trabalhadoras e do trabalho por elas realizado, a fim de levantar esses aspectos para discussão acerca das categorias que emergiram a partir dessas próprias contradições, percebidas na insatisfação das professoras com seu trabalho, na impotência sentida por elas na busca de soluções para tal situação de insatisfação e no aceite em participar do grupo de estudos, oferecido por mim, na expectativa de encontrarem soluções pontuais e imediatas para o cotidiano escolar, na adesão acrítica ao Projeto “oferecido” pelo governo do Estado sob o argumento da melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações externas.

A concretude escolar em que eu adentrava ao propor o grupo de estudos foi se caracterizando nos nossos primeiros encontros. Tentei deixar as professoras e coordenadoras, presentes, à vontade para relatarem sobre sua prática e as expectativas que alimentavam em relação à minha presença na escola, por meio da tarefa de contextualizarem, a mim, a realidade social e pedagógica na qual estavam inseridas. Para tanto, não gravei os primeiros encontros, pois como não as conhecia muito bem, receava inibir a relação de confiança tão necessária à pesquisa. Por isso, as primeiras falas das parceiras da pesquisa são relatadas de forma indireta.

A professora, que no momento ocupava o cargo de auxiliar de coordenação, S., foi a primeira a pedir a palavra, mesmo porque acredito que as demais estavam esperando para sentirem como seria a dinâmica do próprio grupo. Ela nos colocou que talvez a principal questão naquele momento, a principal necessidade da escola, era o desenvolvimento da leitura e da interpretação, da tabuada visando ao cálculo, pois nas avaliações externas o desempenho das escolas no Estado de Mato Grosso do Sul não haviam sido satisfatório. Então, por determinação da Secretaria de Educação, cada escola ficou encarregada de elaborar um plano de ação para melhorar tal desempenho. A sua proposta era a de que o grupo pensasse em ações nesse sentido.

A meu pedido, as professoras me explicaram que essas avaliações foram realizadas junto aos alunos dos terceiros anos do Ensino Fundamental e primeiros anos do Ensino Médio e que foi notada uma ruptura entre esses níveis de ensino, uma vez que os primeiros tiveram conceitos relativamente bons, mas os últimos, não.

A meta colocada pela Secretaria de Estado de Educação para as próximas avaliações seria a de que todos os alunos dos terceiros anos do Ensino Fundamental estivessem no ‘nível alfabético’⁸, com proficiência.

Diante da fala das professoras, ao me relatarem essa questão das avaliações externas e a necessidade de aprimorar o trabalho com a leitura e a escrita, com a “tabuada visando ao cálculo”, nessa conversa preliminar, pareceu-me que todo o interesse dos envolvidos, naquela situação, se configurava bastante pragmatista, voltado para técnicas de avanço no processo de alfabetização nos anos iniciais. No entanto, o decorrer da conversa apontou para outras questões mais subjetivas da formação dos alunos.

A professora do 1º ano, D., afirmou que a maior dificuldade, o que impede o bom desempenho, seria a falta de atenção e de concentração por parte das crianças. Segundo ela, “*sem essas habilidades não dá para aprender os conteúdos*”. Tal afirmação foi acompanhada por várias outras professoras, concordando que o nível de atenção e de concentração nas atividades seria muito baixo nos seus alunos, de modo geral.

A professora do 3º ano, S., destacou, na ocasião, que isso acontecia por falta de interesse dos alunos, pela falta de objetivos e de expectativas para o futuro, tanto que relatou sua felicidade ao aplicar uma avaliação aos alunos e ter obtido várias respostas que retratavam desejos de serem médico, dentista, e outras profissões, no lugar de vaqueiro, fazendeiro, pedreiro, etc. Ou seja, ela estava feliz por acreditar que os alunos conseguiram sair da vida cotidiana imediata, de reprodução das atividades de trabalho de seus pais ou demais relacionamentos próximos, e projetar um futuro diferente, apesar de afirmar que essas respostas foram consequência de um trabalho realizado por ela em sala, ou seja, houve um direcionamento para o resultado alcançado.

Perguntei-lhes por que acreditavam que essa situação de falta de perspectivas diferentes do presente acontece, tentando compreender como as profissionais ali presentes

8 Por nível alfabético entende-se o momento em que a criança “[...] compreendeu que cada um dos caracteres corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza uma análise sonora dos fonemas da palavra que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Na Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul, por meio do Programa “Além das Palavras” adotado, tal expressão designa a percepção do “[...] princípio segundo o qual as palavras são formadas por símbolos (grafemas ou letras), e que as letras representam os fonemas (sons) utilizados na língua” (OLIVEIRA, 2008b, p. 14). Apesar de parecidas na definição, as concepções são totalmente distintas no que se refere à concepção de criança, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento e à metodologia desenvolvida para a alfabetização.

consideravam as condições concretas de vida dos alunos, e também de ensino, e em que medida essas condições contribuíam para o processo de formação dos seus interesses e dos objetivos e perspectivas de vida.

A professora que responde pela Coordenação Pedagógica, I., durante a entrevista já relatada no primeiro capítulo deste trabalho, informou que a realidade daquela escola parece ser diferente de todas as outras, pois se trata de uma comunidade muito carente, com sérios problemas sociais, muitos casos de famílias envolvidas com tráfico, com alcoolismo, etc. Muitos alunos possuem acompanhamento do Conselho Tutelar, outros passam o período de contraturno das aulas em abrigos, em programas sociais, e no período em que estão na escola parecem extravasar toda energia contida, causando vários problemas de disciplina.

Portanto, I. considerava que seria importante também tratarmos da questão da violência, da baixa autoestima, da falta de carinho. Em suas palavras, “[...] talvez fosse o caso de trabalharmos técnicas de relaxamento, entre outras”.

Outra Coordenadora Pedagógica, adjunta, M. Su., alheia à conversa até o momento, colocou a dificuldade de tratamento com essas crianças, alunos da escola, pois, às vezes, “[...] nem com carinho nem com agressividade parece conseguir atingi-las”; e destacou a questão da responsabilidade da família, afirmando que “[...] enquanto as dificuldades familiares não forem resolvidas, a escola não tem o que fazer”.

Ao analisar como as professoras e coordenadoras compreendem a falta de interesse dos alunos nos conteúdos escolares e as dificuldades em contornar situações de indisciplina, ficou nítida a responsabilização impingida à situação social das famílias que constituem a comunidade escolar, provocando sentimentos ao mesmo tempo de impotência e de descompromisso com a mudança radical dessa situação, uma vez que, na interpretação delas, não depende da escola mudar as condições de vida proporcionadas pela sociedade.

O trabalho pedagógico, constituído de forma descontextualizada e com objetivos alheios às condições de vida e ao desenvolvimento humano, que retrata as determinações de um currículo elaborado com base em um projeto neoliberal de sociedade e que desconsidera os sujeitos a quem se destina, demonstra todo o processo de estranhamento imposto a ele no sistema escolar, da forma como este está organizado.

O termo estranhamento é melhor desenvolvido por Marx na obra *Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844*, quando o autor faz uso de dois termos alemães, *Entäusserung* e *Entfremdung*. Há certa controvérsia sobre o significado desses termos, uma vez que há autores que, em razão de Marx utilizá-los indistintamente em diferentes momentos, atribuem um só significado aos dois termos, o de alienação (DUMÉNIL; LÖWY; RENAULT, 2011).

Entretanto há outros autores, entre eles Ranieri (2001), que defendem a existência de uma nítida diferenciação entre os vocábulos, atribuindo a *Entäusserung* o significado de alienação e a *Entfremdung* o significado de estranhamento.

Marx (2009, p. 83) se refere ao estranhamento da seguinte forma:

Examinamos o ato do estranhamento da atividade prática, o trabalho, sob dois aspectos. 1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com *ato da produção* no interior do *trabalho*. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é a vida senão atividade - como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O *estranhamento-de-si* (*Selbstentfremdung*), tal qual acima o estranhamento da *coisa*. (grifos do autor).

Para Marx, o conceito de estranhamento está relacionado com o problema emergido com os adventos da propriedade privada e da divisão social do trabalho, uma vez que estes adventos proporcionaram um alheamento do Homem em relação à sua atividade vital, o trabalho.

A citação acima, quando interpretada com base nas falas das professoras e coordenadoras participantes do grupo de estudos, é bastante reveladora nesse sentido. Ao afirmarem como um dos pontos principais, entre outros que impedem o desenvolvimento dos alunos diante dos conteúdos trabalhados em sala de aula, a sua falta de interesse, de perspectivas de vida, o trecho “*A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele*”, trazido para esse contexto, demonstra que as professoras não possuem consciência do desenvolvimento propiciado aos alunos por meio de seu trabalho e, portanto, se sentem impotentes em face da situação vivenciada. O produto de seu trabalho docente, qual seja, o desenvolvimento de seus alunos, se torna o objeto estranho, que o próprio professor não consegue analisar e avaliar sua qualidade, a ponto de direcionar seu trabalho, ficando submetido a ele.

Consequentemente, por não apresentarem uma concepção histórica e social da realidade vivenciada por seus alunos, mantém “[...] *a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente.*” O sentimento exteriorizado pelas professoras e coordenadoras pareceu-me ser exatamente este: todos os problemas externos à escola impedem o desenvolvimento do trabalho delas de uma

forma tão intensa, diria até mesmo agressiva, de modo que todos na escola se sentem afrontados por terem que conseguir bons resultados por seus trabalhos, o que acaba por provocar um novo enfrentamento em relação à administração do sistema escolar, que possui metas de desenvolvimento a serem cumpridas. Daí a fala da coordenadora pedagógica, “*nem com carinho nem com agressividade parece conseguir atingi-las*”, ser tão significativa.

Dessa forma, a situação de não envolvimento dos alunos nas situações de aula é vista como alheia ao trabalho das professoras, de forma que as imobiliza, ao mesmo tempo que as afronta na medida em que não se realizam no trabalho que desenvolvem. Isso fica muito claro na afirmação de Marx: “*Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração*”.

Ou seja, o trabalho, considerado por Marx como atividade vital do ser do gênero humano, “[...] pois o que é a vida senão atividade [...]”, se torna a fonte de insatisfação, de não realização humana, de não vida. Configura-se “[...] como uma atividade voltada contra ele mesmo [...]”, sobre a qual ele não possui nenhum controle, pelo contrário, é por ela controlado. Dessa forma, por se tratar de um processo estranho à sua natureza humana, é que o trabalho se torna fonte de alienação do homem de seu próprio processo de desenvolvimento.

Mas como posso analisar a constituição da especificidade do trabalho docente com base na perspectiva materialista Histórico-Dialética?

Para buscar respostas a essa pergunta se tornou necessário estabelecer parâmetros, uma vez que a categoria de trabalho, na perspectiva marxiana, se configura como central e, por isso mesmo, muito complexa. Penso que uma boa maneira de estabelecer esses parâmetros é delimitar o campo de análise mediante algumas perguntas norteadoras, como:

- O que é o trabalho para Marx?
- O que o trabalho significa para o desenvolvimento humano?
- Como o trabalho pode se tornar estranhado ao processo de desenvolvimento humano?
- Como o trabalho docente pode se configurar dentro da categoria marxiana de trabalho?
- Como se dá e qual a consequência da divisão do trabalho para o trabalho docente?
- Como podemos configurar o “produto” do trabalho docente?

Dessa forma, reitero a intenção de estudar a categoria trabalho, pois somente ao contextualizar o trabalho docente na perspectiva marxista, pude analisar a concretude da escola e do trabalho desenvolvido pelas professoras com as quais realizei a presente pesquisa.

O próximo item, portanto, conceitua trabalho na perspectiva marxiana, a fim relacioná-la às condições de desenvolvimento humano.

3.1 Trabalho e Desenvolvimento Humano na Concepção Marxiana

Consciente da complexidade da intenção de aproximar a categoria de trabalho com a docência, com todas as interpretações e controvérsias existentes e suscitadas pela obra de Marx, não pretendo aqui contribuir ainda mais para essa discussão, além do que já me propus, ou seja, compreender a constituição do trabalho docente em uma perspectiva histórica, permeada de contradições e de interesses alinhados a um sistema econômico e, conseqüentemente, político e ideológico.

Ao ressaltar a importância do trabalho para a vida humana, Engels (1999, p. 4) enfatiza: “É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

A compreensão de que as características do homem atual se devem às mudanças e especificações alcançadas, ao longo da história da humanidade, pelo trabalho, ou seja, pela transformação da natureza e a criação dos instrumentos úteis à satisfação das necessidades humanas, fica bastante nítida no trecho abaixo:

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquiridos pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. Mas a mão não era algo com existência própria e independente. Era unicamente um membro de um organismo íntegro e sumamente complexo. E o que beneficiava à mão beneficiava também a todo o corpo servido por ela; [...]. (ENGELS, 1999, p. 7-8).

Assim, os olhos humanos, apesar de não tão aprimorados a longa distância, tiveram sua função de visão cada vez mais especificada em detalhes; os ouvidos humanos também tiveram um aperfeiçoamento da capacidade auditiva; o mesmo ocorrendo com os demais sentidos humanos. Além do aperfeiçoamento de órgãos já existentes, ocorrido em cadeia, de forma integral e harmônica de acordo com as novas necessidades surgidas a partir das novas condições de vida, o autor também relata o surgimento de novos órgãos por meio das novas relações sociais advindas do desenvolvimento de estratégias de trabalho coletivo, como foi o

caso da laringe, desenvolvida graças à necessidade de comunicação na organização desse trabalho. “A necessidade criou o órgão” (ENGELS, 1999, p. 10). Com o advento da linguagem, cada vez mais articulada, o cérebro humano também se desenvolveu, em tamanho e perfeição, com as novas funções que passou a exercer, a partir da linguagem internalizada e, conseqüentemente, com formas cada vez mais elaboradas de pensamento.

Portanto, todo o desenvolvimento filogenético foi promovido, ao longo de milhares de anos, pelo desenvolvimento do trabalho. A filogênese, assim constituída, de certa forma, se repete ao longo do desenvolvimento ontogenético, propiciando a evolução de todo o organismo humano à medida que cada indivíduo de apropria de toda cultura historicamente produzida pela humanidade.

É claro que este desenvolvimento se dá de forma muito mais rápida, uma vez que cada ser humano já possui em si todos os órgãos constituídos pela formação filogenética, que trazem consigo, em potencial, toda capacidade de desenvolvimento. Por outro lado, os instrumentos culturais, materiais ou simbólicos, já estão postos quando a criança nasce, assim como todo o seu *modus operandi*⁹ já é oferecido a ela assim que lhe é disponibilizado, por meio das atividades que executa, o contato com esses instrumentos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. (LEONTIEV, 1978b, p. 272, grifos dos autor).

Nesta citação, fica clara a posição teórica apresentada pelo autor de que as aptidões humanas não são geneticamente herdadas, mas sim aprendidas no seio da cultura por meio da atividade adequada. Essas atividades, como atividades humanas, possuem a mesma configuração e função que o trabalho, com o intuito de envolver a pessoa no seu fazer cada vez mais elaborado e consciente.

Marx, em sua obra *O Capital*, assim define trabalho:

Antes de tudo, trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona,

9. Termo de origem latina que significa “modo de trabalhar”. (<http://www.mundodosfilosofos.com.br/latim.htm#M>).

regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. [...] No fim do processo de trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2011a, p. 211-212).

É trabalho, em seu sentido genérico, porque produz um produto, há um resultado final, e também é trabalho porque a relação do homem com a natureza não é aleatória, houve um planejamento, uma idealização do produto antes de produzi-lo. A intencionalidade da ação, projetada ao alcance de um objetivo que se materializa em um produto, é condição determinante para o trabalho enquanto atividade humana.

Dessa forma,

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, ao lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu, e o produto é um tecido. (MARX, 2011a, p. 214-215).

Ao se referir ao trabalho como atividade vital humana, Marx (2009) o diferencia da atividade vital animal, pois, ao passo que esta se encontra incorporada no próprio animal, aquela se objetiva por causa da consciência e da vontade humana.

A atividade vital humana é aquela que, além de garantir a subsistência da espécie, cria condições para que novas necessidades surjam, necessidades especificamente humanas que estão postas, por exemplo, nas artes, na filosofia e nas ciências. Mas, para que o desenvolvimento destas necessidades ocorra, é necessário que se assegure, primeiramente, a satisfação plena das necessidades de sobrevivência e, depois a manutenção e o acesso às condições de vida humana historicamente construídas, sendo a preservação da cultura essencial para o desenvolvimento do homem como gênero humano. “Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre” (MARX, 2009, p. 84).

Portanto, ao permitir, por meio do trabalho, o acesso à apropriação de toda forma de cultura, permite-se também todo o desenvolvimento do homem como ser genérico, o

desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas para que, de posse de todas as possibilidades, sua atuação seja plenamente consciente. É nesse sentido que “*a sua atividade é atividade livre*”!

O processo de trabalho, para se constituir como atividade vital humana, própria e formadora do homem genérico, possui como elementos:

[...] a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; os meios de trabalho, o instrumental de trabalho.[...] Ele (o trabalhador) utiliza as forças mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que se tem em mira (MARX, 2011a, p. 212-213).

Dessa forma, o homem, trabalhador, produtor de produtos e de si mesmo ao fazê-lo, é possuidor de todas as circunstâncias necessárias à produção, circunstâncias estas que podem ser externas (o objeto e os meios do trabalho) ou internas (necessidades subjetivadas, capacidade de planejamento, força de trabalho). Portanto, ele possui controle de todo o processo produtivo, assim como do seu produto final, caracterizando o trabalho como livre.

Pois primeiramente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (Art) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species [sic], seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como *meio de vida* (MARX, 2009, p. 84, grifos do autor).

Marx demonstra, por meio desta citação, a aproximação entre os conceitos de trabalho, atividade vital e vida produtiva. Também fica claro como ele considerava que somente no início é que o trabalho tinha a função de garantir a sobrevivência, a manutenção da vida, pois, com o seu desenvolvimento, o trabalho passou a ser a própria vida, cada vez mais liberto das necessidades físicas de sobrevivência e criando a vida especificamente humana, a vida genérica.

Nesta forma de trabalho, podendo se libertar das limitações impostas pelas necessidades de sobrevivência e pelas condições da natureza, o homem se forma como ser do gênero humano, ao mesmo tempo que forma a sociedade e é por ela formado.

Porém, quando essas relações de produção ocorrem sob o jugo do sistema capitalista, há uma ruptura, uma dissociação total das circunstâncias necessárias ao processo produtivo. O homem que possui o objeto e os meios do trabalho (o capitalista) não é o mesmo que possui a

força de trabalho (o trabalhador). A possibilidade de planejamento agora também se encontra dissociada da força de trabalho, ambas não pertencem mais ao mesmo homem. Conseqüentemente, as necessidades objetivadas no processo de trabalho não estão contidas nele, pois a necessidade do capitalista está no lucro obtido com o produto (do qual detém a propriedade) e a necessidade do trabalhador é o salário, compensação adquirida pela venda de sua força de trabalho (MARX, 2011a).

Vendendo sua força de trabalho, o trabalhador perde todo o controle sobre a produção e sobre o produto, e o trabalho exercido por esse homem deixa de ser considerado atividade vital humana, capaz de lhe propiciar o pleno desenvolvimento ontogenético, deixando de desenvolvê-lo como ser genérico pertencente a uma cultura historicamente construída, a qual não chegará a ser apropriada por ele.

A alteração radical na relação entre o desenvolvimento humano e o trabalho, baseada da mudança nos modos de produção capitalista, fica clara nas palavras do autor:

[...] na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua obra* e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Conseqüentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungs-gegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ter tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. Igualmente, quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física. A consciência que o homem tem de seu gênero se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma que a vida genérica se torna para ele um meio. (MARX, 2009, p. 85, grifos do autor).

Portanto, ao ter o objeto de seu trabalho existência própria, externa e independente de quem o produziu, o homem se encontra alheio ao seu próprio desenvolvimento genérico. Mas não é somente o produto que é estranho ao homem, senão o seu próprio processo de produção. O trabalho passa a ser, então, mero meio de manutenção da sua sobrevivência. Ou ainda, o homem passa a ter existência física apenas na condição de trabalhador, todo seu ser é determinado por um trabalho que lhe é estranho, que lhe submete a condições incapazes de promover-lhe o desenvolvimento físico e psíquico.

Ao ser contrário à natureza humana, o trabalho assim constituído deixa de ser fonte de realização, prazer e alegria, para se caracterizar como intenso fardo, fonte de angústia e, principalmente, de deterioração humana, pelo qual o homem se submete às mais degradantes condições a fim de manter a própria subsistência. O que antes era condição de vida, passa a ser determinante de uma morte em vida, realizado apenas em função da aquisição não do produto em si, mas de um salário que, de forma indireta, deveria ser suficiente para suprir suas necessidades mas que, em uma sociedade do consumo, serve apenas para mantê-lo em plena situação de servidão.

As carências do trabalhador são assim, para ela, apenas a *necessidade (Bedürfnis)* de conservá-lo *durante o trabalho*, a fim de que a *raça dos trabalhadores não desapareça*. O salário possui, por conseguinte, exatamente o mesmo significado de *conservação (Unterhaltung)* na *manutenção (Standerhaltung)* de qualquer outro instrumento produtivo, tal qual o *consumo do capital* em geral, de modo a poder reproduzir-se com juros. Como o óleo que se põe na roda para mantê-la em movimento. O salário pertence, pois, aos *custos* obrigatórios do capital e do capitalista e não deve ultrapassar a necessidade dessa obrigação. (MARX, 2009, p. 92, grifos do autor).

Ao satisfazer apenas as necessidades de sobrevivência do homem, a submissão ao trabalho no sistema capitalista recompensado pelo salário compromete todo o desenvolvimento humano. Dessa forma,

A produção produz o homem não somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* (entmenschtetes Wesen) tanto *espiritual* quanto corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas. Seu produto é a *mercadoria consciente-de-si e auto-estima*, ... a *mercadoria humana*. (MARX, 2009, p. 92-93, grifos do autor).

A consciência que, de acordo com a concepção marxiana, é formada com base nas relações sociais e com a natureza material do conteúdo da atividade, passa agora a ter condições extremamente limitadoras de desenvolvimento, portanto desumanizadoras.

A materialidade do mundo, constituída historicamente pela relação de trabalho do homem com o mundo, determina a realidade e, portanto, a consciência. Assim, temos a base da dialética materialista: as condições reais de vida, construídas pelo homem, determinam como são os indivíduos humanos, determinando também o que produzem e a forma como produzem as próprias condições reais de vida, determinando assim, o seu pensamento e os frutos de seu pensamento – a consciência (MARX, 2002).

A consciência do homem que, anteriormente ao advento do capitalismo, formava-se no próprio processo do trabalho, por este propiciar ao homem total domínio sobre todos os seus elementos constitutivos, diante do sistema de produção capitalista se encontra dominada por um trabalho fragmentado, que já não mais atende às suas necessidades de forma direta.

De resto, é completamente indiferente o que quer que seja que a consciência comece a fazer sozinha; de toda essa porcaria extraímos apenas um resultado – o de que estes três momentos, a força de produção, o estado da sociedade e a consciência, podem e têm de cair em contradição entre si, porque com a **divisão do trabalho** está dada a possibilidade, mais, a realidade de a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não caírem em contradição reside apenas na superação da divisão do trabalho. (MARX, 2002, p. 36, grifo do autor).

Todas essas contradições apontadas na citação acima passam a determinar as reais condições de vida de cada indivíduo, estabelecendo, portanto, o modo como a sua consciência é formada. Marx (2002) afirma que a propriedade privada e a divisão do trabalho são condições determinantes da consolidação das relações capitalistas de produção, e o aprimoramento de uma acaba por acirrar o desenvolvimento da outra. É possível, nesse contexto, compreender as suas palavras ao afirmar que “[...] a produção determina não só o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, e não só de forma objetiva, mas também subjetiva. Logo, a produção cria o consumidor” (MARX, 1977, p. 210).

Todo o desenvolvimento tecnológico alcançado dentro do sistema capitalista de produção, justamente por se dar nos paradigmas deste sistema, acaba por limitar o desenvolvimento humano à medida que o acesso a esses bens culturais não ocorre de forma igualitária e emancipatória para todos.

Ao alienar o indivíduo da concepção e da execução de seu trabalho, ao aliená-lo do produto de seu trabalho; ao determinar, desta forma, as suas condições de vida e, conseqüentemente, as suas necessidades, todo o desenvolvimento psíquico humano se torna alienado e alienante, muito distante do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, possível na concepção genérica de trabalho.

Ao considerar que o mesmo processo se deu em relação ao trabalho docente, tornando-o alienado, estranhado e hostil ao desenvolvimento dessa classe profissional. É importante, nesse contexto, compreender como se constitui o trabalho docente na concepção marxiana.

3.2 O Trabalho Docente e a Categoria Marxiana de Trabalho

Para situar o trabalho docente na concepção de trabalho até o momento exposta, é fundamental fazer alguns esclarecimentos em relação à caracterização do trabalho, dentro do sistema capitalista de produção, ainda que de maneira sucinta.

Já foi destacada anteriormente a condição que radicaliza a função do trabalho na perspectiva do capitalismo. Anteriormente caracterizado pela função de promover o desenvolvimento genérico do homem na medida em que garantia a satisfação das necessidades naturais, proporcionando o surgimento de necessidades em outras esferas, especificamente humanas, na nova realidade criada pelo capitalismo, o trabalho adquire configuração completamente distinta.

Se na primeira situação o indivíduo isolado controlava e exercia todas as funções do trabalho, na segunda este se especificou e exigiu que vários indivíduos fossem necessários para se garantir a produção, e o trabalho passou à esfera social. Considero essencial o seguinte trecho que reproduzo abaixo para destacar as contradições advindas dessa mudança no processo de produção:

O produto deixa de ser o resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se produto social, comum, de um trabalhador coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sobre que incide o trabalho. A conceituação do trabalho produtivo e de seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude desse caráter cooperativo do processo de trabalho. Para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das suas funções fracionárias. A conceituação anterior de trabalho produtivo, derivada da natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo, considerado em conjunto. Mas não se aplica mais a cada um de seus membros, individualmente considerados. (MARX, 2011b, p. 577).

Nessa nova configuração da realidade, a idealização do homem social também se modifica, pois agora, em vez de livremente associados, os homens se encontram produtivamente vinculados uns aos outros, dependentes de modo não salutar à vida humana. Até mesmo o termo *trabalho cooperativo* adquire sentido próprio dentro do contexto da produção capitalista, diferente de quando é considerado na perspectiva do desenvolvimento humano.

Na livre associação, para satisfação de uma necessidade humana, coletiva, o trabalho cooperativo tratava-se de uma combinação de ações articuladas em prol de um objetivo comum.

Mesmo que fracionadas, essas ações tinham como meta esse objetivo comum, assim todos os envolvidos no trabalho coletivo tinham conhecimento de todo o seu processo de produção, portanto tratava-se de um trabalho consciente de como se constituiria o seu produto final.

O mesmo não ocorre no processo de produção capitalista, no qual as pessoas desenvolvem ações específicas que fazem parte de um todo desconhecido dessas pessoas. O objetivo dessas ações não está no seu produto final nem mesmo em seu processo de produção, mas em algo externo a ele: o salário. Os trabalhadores se mantêm associados por dependência da produção uns dos outros, por não terem conhecimento sobre as ações dos outros, por isso se submetem às condições dessa produção capitalista, que deixam de ser condições de cooperação para serem de exploração.

Duas condições são determinantes para a configuração do processo capitalista de produção, uma delas é a separação radical entre os meios de produção e a força de trabalho, instâncias que não coexistem no mesmo homem nesse processo, condição que subjuga a relação entre os homens. A outra diz respeito também à separação radical entre o trabalho intelectual, responsável pela projeção, planejamento e avaliação de todo o processo produtivo, e o trabalho manual, responsável pelas ações necessárias à efetivação da produção, condição que compromete o desenvolvimento humano.

Essas duas condições supramencionadas puderam ser verificadas na realidade escolar por mim encontrada no local de realização da pesquisa. Ao terem que desenvolver as atividades programadas pelo material do Projeto “Além das Palavras”, os profissionais que ali se encontram são cobrados pelas instâncias administrativas a seguirem as determinações prontas, estabelecidas e generalizadas pelo Instituto Alfa e Beto. Este, por elaborar Manuais específicos para cada profissional da escola (Manual da Escola – direcionado ao diretor; Manual de Capacitação – coordenadores de área; Manuais de Orientação - professores), que trazem explicitamente o que falar e o que fazer, como e quando, domina os meios de produção e, por meio de seus profissionais técnicos, executa o trabalho intelectual. Desse modo, aos profissionais da escola cabe a força de trabalho executora das ações estipuladas, aquela que põe em prática o que foi planejado por outros.

O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem pôr em ação seus músculos sob o controle do seu cérebro. Fisiologicamente, cabeça e mãos são parte de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o das mãos. Mais tarde, se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários. (MARX, 2011b, p. 577).

Dentro da lógica capitalista, ao tornar o trabalho do cérebro hostilmente contrário ao trabalho das mãos, o que se quer impedir é que o conhecimento sobre o mundo e a ação sobre o mundo se encontrem harmonicamente unidos, porque seria o seu fim.

A mudança na concepção de trabalho decorrente das condições de configuração do processo capitalista de produção resulta em alterações em outros conceitos inerentes a esse processo. Considerando que, em época precedente ao capitalismo, produtivo era o trabalho que produzia algo para a satisfação de uma necessidade, uma mercadoria, agora essa condição já não basta. Produtivo agora é o trabalho que, com a utilização daquilo que é produzido com o excedente do tempo de trabalho para o qual o trabalhador foi contratado, gera mais-valia, ou seja, gera aquilo que alimenta e aumenta o capital.

O capitalista deixa, então, de depender da produção de mercadoria para se autoalimentar da mais-valia gerada por meio da exploração do trabalho alheio. “A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital” (MARX, 2011b, p. 578).

Nesse contexto econômico e social, único capaz de conceber tal compreensão de trabalho produtivo, é possível perceber o quanto o trabalho distorce a sociabilidade na forma como ela advém das relações capitalistas de produção.

Trabalhador produtivo não é mais do que uma expressão concisa que designa a relação em seu conjunto e o modo como se apresentam a força de trabalho e o trabalho no processo de produção capitalista. Por conseguinte, ao falarmos de *trabalho produtivo*, falamos pois de *trabalho socialmente determinado*, de trabalho que implica uma relação nitidamente determinada entre o comprador e o vendedor de trabalho. O trabalho produtivo troca-se diretamente por *dinheiro enquanto capital*, isto é, por dinheiro que em si é capital, que está destinado a funcionar como capital e que como capital se contrapõe à capacidade de trabalho; trabalho produtivo, por conseguinte, é aquele que para o operário reproduz apenas o valor previamente determinado da sua capacidade de trabalho, ao passo que na sua condição de atividade geradora de valor valoriza o capital e *enquanto capital opõe* ao operário os valores por ela mesma criados. A relação específica entre o *trabalho objetivado* e o *trabalho vivo*, relação que transforma o primeiro em capital, converte o segundo em *trabalho produtivo*. (MARX, 2004, p. 114, grifos do autor).

Desta forma, muito mais do que a mercadoria, o objetivo do trabalho produtivo é a mais-valia, o alimento do capital, ao passo que ao operário, ao produzir os valores responsáveis por essa mais-valia, cabe apenas o que havia sido previamente determinado como valor por seu trabalho, independente do valor de troca (mais-valia) que venha a ser criado com base em seu valor de uso. Ou seja, o valor de troca, assim constituído é resultado

de um “[...] um processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios para sugar trabalho não pago” (MARX, 2004, p. 115).

Assim é o processo de produção capitalista e assim se configura o trabalho produtivo neste processo. Nesse contexto, é importante frisar que todo trabalhador produtivo é assalariado, uma vez que a mais-valia é gerada justamente pelo excedente de seu trabalho em relação ao salário que recebe por ele, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, já que nem sempre ele produz mais-valia.

Quando se compra o trabalho para o consumir como valor de uso, como serviço, não para colocar como fator vivo no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. O seu trabalho é consumido por causa de seu valor de uso e não como trabalho que gera valores de troca: é consumido improdutivamente. (MARX, 2004, p. 111).

Dessa forma, tanto o trabalho que produz valor de uso quanto o seu consumo são considerados improdutivos porque não estão em função do capital, do seu acúmulo, não geram mais-valia. O consumo se dá quase de forma imediata à sua produção e, exatamente por ser consumido como valor-de-uso, não como valor-de-troca, por servir a uma necessidade imediata e não mediatizada pelo mercado, o trabalho, nessas condições, é considerado por Marx como serviço. “Serviço nada mais é do que o efeito útil de um valor-de-uso, mercadoria ou trabalho” (MARX, 2011a, p. 226). Ou, em outras palavras: “Serviço não é em geral mais do que uma expressão para o *valor de uso particular* do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa mas como atividade” (MARX, 2004, p. 118, grifo do autor).

Então, o que define se um trabalho é produtivo ou improdutivo é o fato dele servir ao capital ou não, produzir mais-valia ou não, ser realizado para produção de valor-de-troca ou de valor-de-uso. Portanto, um mesmo trabalho pode ser considerado produtivo ou improdutivo, dependendo de sua função objetivada. Marx cita vários exemplos de trabalhadores nesta situação, mas vou me deter na análise que faz do trabalho do “mestre-escola”, uma vez que esse é o trabalho que busco contextualizar na teoria marxiana.

Como um trabalhador assalariado, o professor somente é considerado trabalhador produtivo ao vender seu trabalho ao empresário ou, como diria Marx, ao traficante do conhecimento, que mantém uma empresa denominada escola, pois somente nestas condições é que seu trabalho gera mais-valia. Portanto, somente é considerado produtivo o professor contratado pela rede privada de ensino, ao passo que o professor contratado pelo funcionalismo público, sem a função de gerar mais-valia, é considerado um trabalhador improdutivo.

No entanto, ao trabalhar com a transmissão dos conhecimentos com seus alunos, estes não possuem interesse no excedente de seu trabalho e, como consumidores, usufruem do trabalho de forma simultânea à sua produção. Portanto, nestas condições, o trabalho do professor, tanto da rede privada quanto da pública, é improdutivo.

Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento (*Knowledge mongering institution. Ing.*) é um trabalhador produtivo. Mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submetem formalmente ao capital: pertencem às formas de transição. Em suma, os trabalhos que só se desfrutam como serviços não se transformam em produtos separáveis dos trabalhadores – e, portanto, existentes independentemente deles como mercadorias autônomas – e, embora possam ser explorados de maneira diretamente capitalista, constituem grandezas insignificantes se os compararmos com a massa da produção capitalista. Por isso, deve-se pôr de lado esses trabalhos e tratá-los somente a propósito do trabalho assalariado que não é simultaneamente trabalho produtivo. (MARX, 2004, p. 115-116).

Por meio desta citação é possível perceber que, dentro da riquíssima e detalhada análise do sistema capitalista elaborada por Marx, sempre é importante ressaltar que, em uma perspectiva histórica, os trabalhos tidos como improdutivos, os serviços, foram considerados como insignificantes dentro de um sistema cuja base é a produção da mais-valia representada no produto final, o alimento do capital. Isso não significa que o trabalho improdutivo não seja importante para a manutenção das relações sociais e de produção, pelo contrário, principalmente em face das atuais condições de evolução do sistema capitalista e de seus processos produtivos como um todo.

Analisando o disposto, proponho uma interpretação para dois aspectos do seguinte trecho da citação acima: “[...] a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submetem formalmente ao capital: pertencem às formas de transição” (MARX, 2004, p. 115). Primeiro, quando afirma que os mestres se submetem apenas formalmente ao capital, o autor se refere ao fato de que seu trabalho produz valor-de-uso e, portanto, não pode ser consumido de forma independente de sua produção. Nesse sentido, a educação, tanto da rede privada quanto da rede pública, é tida como serviço e, enquanto tal, o trabalho em sua esfera deve ser considerado, na ótica do autor, conforme mencionado, como “insignificante”, mesmo que explorado pelos capitalistas.

Creio que, nas condições de desenvolvimento das relações de produção que atingimos na atualidade, refletidas em todos os aspectos que determinam a implementação das

políticas públicas sociais, entre elas as educacionais, aspectos estes advindos das instituições financeiras, personificação do processo de alimentação do capital – apontados no primeiro capítulo deste trabalho – a atividade docente configura-se como essencial à formação dos trabalhadores e dos consumidores necessários à sua lógica.

Um segundo aspecto que destaco é o fato desses trabalhadores pertencerem a “[...] formas de transição”. Em vista da importância atribuída à educação enquanto formadora das novas gerações de trabalhadores e de consumidores, ela se torna ponto estratégico dentro das políticas públicas sociais. Por isso pode ser verificado todo um movimento na intenção de “despublicizar” o ensino, conforme denunciado por Gentili (1998).

Nesse sentido, tomando como exemplo o Programa “Além das Palavras”, acredito que este se configura como um dos mecanismos de fazer a esfera da educação pública seguir a mesma lógica privada das empresas capitalistas, uma vez que o Estado adquire, compra, de um instituto privado todos os serviços, a fim de garantir sua implementação, gradativamente, em todas as escolas da rede pública estadual, sejam eles: material pedagógico destinado aos profissionais e aos alunos, assessoria em diversos momentos de capacitação profissional, teleconferências e palestras.

Denota-se, na forma como o Programa se estrutura, o objetivo de, difundindo o ideal de melhoria do ensino nas escolas do Estado, atingir as metas estabelecidas pelas já citadas determinações dos órgãos internacionais, apresentar uma boa imagem, conseguir maiores repasses financeiros e, assim, contribuir para a implementação de um processo de “naturalização” das relações de exploração e de consumo.

Portanto, a meu ver, na modéstia de uma leitura consciente de suas limitações, o trabalho docente, mesmo sendo improdutivo, ou considerado serviço, do ponto de vista das aulas que produz, sobretudo no que se refere ao docente membro do funcionalismo público, não deixou de passar por todos os processos de estranhamento e de conseqüente alienação que deturparam a função precípua do trabalho considerado em sua forma genérica.

A divisão social do trabalho, que historicamente levou a atividade humana a proporcionar diferentes condições de desenvolvimento das relações humanas em geral e, conseqüentemente, dos indivíduos em particular, fragmentou de tal forma o trabalho docente que seu objeto deixou de ser o cerne de suas ações. Ou melhor, seu objeto foi alterado.

Se o objeto do trabalho docente, se é que assim pode ser designado, era constituído pelo desenvolvimento humano que a escola deveria propiciar à medida que oferecesse, em níveis cada vez mais elevados da consciência cultural humana, o acesso e a apropriação dos conhecimentos científicos mais elaborados, possibilitando, desta forma, que as crianças se

objetivassem em atividades humanas de modo mais consciente do seu fazer, motivados por necessidades que extrapolassem o fazer cotidiano e permeassem a esfera do fazer para-si, é possível afirmar, sem receio de parecer fatalista ou inconsequente, que o fazer docente está longe de atuar sobre esse objeto.

Portanto, deste ponto de vista, acredito poder afirmar que tanto em relação ao seu conteúdo quanto em relação à sua forma, o trabalho docente não tem se efetivado. Inúmeros motivos colaboram para tal estado e seria extremamente ingênuo analisá-lo de forma isolada dos seus condicionantes sociais, históricos, econômicos e ideológicos, na medida em que todos estão interligados entre si.

Em uma sociedade calcada nos modos de produção capitalista, a educação perdeu sua função ontológica de reprodução e produção de características humanas genéricas em cada ser que nasce, uma vez que essa função passou a ser delimitada e delineada por interesses do capital. Por isso, torna-se fundamental a compreensão da educação escolar em uma perspectiva histórica, para que seja possível compreender seus determinantes em momentos históricos específicos da produção humana.

Ao associar o desenvolvimento histórico do papel exercido pela educação ao processo de desenvolvimento dos modos de reprodução e manutenção da vida humana, ou seja, ao desenvolvimento dos modos de trabalho, é possível perceber o estreito vínculo que ambos sempre mantiveram, apesar de serem processos distintos.

Para trabalhar, é necessário se apropriar dos instrumentos historicamente construídos, de suas características e propriedades, assim como de seus modos de uso e esse processo de apropriação somente se dá por meio da educação. Quanto mais elaborados e mais específicos se tornaram os conhecimentos, que impulsionaram o desenvolvimento técnico e tecnológico, mais elaborado e específico se tornou o papel da educação (LEONTIEV, 1978b), sendo cada vez mais essencial para a evolução de uma sociedade a educação formal e sistematizada.

Mas, em consequência do desenvolvimento tecnológico e técnico suscitado pelo avanço dos modos de produção nos moldes do sistema capitalista, calcados na propriedade privada e na divisão do trabalho, o trabalho apresenta-se ontologicamente de forma estranhada, o mesmo ocorrendo no âmbito do trabalho educacional.

Na produção capitalista, como já apontado, o trabalho (no seu sentido genérico) encontra-se separado do trabalhador, assim como o seu produto, promovendo várias outras dicotomias, e uma das mais apontadas no âmbito educacional é a separação entre a teoria e a prática. A ideia de que tal dicotomia existe, e que é natural, permeia o discurso cotidiano da escola, fruto do processo de estranhamento do trabalho de modo geral, que adentrou com

muita força o trabalho docente, sem que se perceba (intencionalmente) que sempre há uma teoria embasando uma prática, até mesmo aquela que parece ser aleatória.

As influências das condições econômicas na educação, especialmente a educação escolar, são debatidas por diversos autores, em diversas perspectivas, e servem de base para diversas teorias pedagógicas, sendo a Teoria Histórico-Cultural a única a trazer as contradições históricas para a compreensão dos processos educativos. Toda a configuração da educação escolar, ao longo da história da constituição da escola como instituição responsável pela formação sistemática das novas gerações, esteve atrelada a essas influências que, na concepção marxiana, possuem sua origem nas diversas configurações que o trabalho assumiu desde o advento da propriedade privada e da divisão social do trabalho.

Dessa forma, principalmente ao considerar a realidade de uma sociedade dividida em classes, passamos a ter diferentes processos educativos destinados a diferentes pessoas, proporcionando-lhes diferentes níveis e conteúdos de desenvolvimento humano.

Tendo como referência que a escola, ou o espaço/instituição que recebe a incumbência de sistematizar a formação do indivíduo em diferentes épocas históricas, foi criada para suprir necessidades e anseios da classe possuidora de bens, ela jamais existiu como um espaço/instituição livre, que pensasse e suprisse necessidades dos despossuídos, apesar de que a partir da Revolução Industrial a escola passa a ser considerada como possibilidade (embora não efetiva) para toda a sociedade (MANACORDA, 2007; SAVIANI, 1994).

Em vista do lema, tão difundido na atualidade, da “educação para todos”, que surgiu na segunda metade do século XIX quando a educação passou a ser considerada direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 2008), Manacorda (2007, p. 124, grifos do autor) nos alerta:

[...] nada muda nessa relação, em que a destruição do aprendizado e a criação de instituições para a formação do trabalhador *sub specie* de escola são o novo processo em curso. O característico, nesse processo, é que a estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas (e se degrada) às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos. E isso não ocorre apenas pelo fato da força da inércia própria de todas as estruturas existentes, ou pelo fato de que a classe dominante tende a destruir as estruturas e instituições típicas das classes subalternas (como faz concretamente com a prática artesanal) para impor suas próprias estruturas; corresponde, porém, à inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas ou sagradas, da ciência, que, quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo. E não há dúvidas de que esse moderno processo de

desenvolvimento envolveu também a estrutura escolar tradicional, aí introduzindo, cada vez mais amplamente, seus conteúdos científicos [...] e dando a estes um caráter não apenas cognitivo, mas também operativo [...]. Foi nesse nível metodológico-histórico que se pôde produzir a separação entre a *escola* do doutor e a *escola* do trabalhador: a primeira acentuadamente livresca e desinteressada; a segunda acentuadamente profissional e prática; mas ambas, definitivamente, escolas. (MANACORDA, 2007, p. 124, grifos do autor).

O fato de se ter expandido o acesso à escola não significa, de modo algum, a expansão também do acesso ao conhecimento elaborado, e ao desenvolvimento genérico possibilitado por esse acesso, uma vez que, em sua origem, tal política de direito à educação formal não tinha por intenção disponibilizar o mesmo nível de formação a todos. O autor bem destaca a diferença de formação acadêmica ofertada às diferentes classes sociais, destinadas a cumprir diferentes papéis sociais. Uma tem função *especulativa*, por isso caracteriza-se como *livresca e desinteressada*, que permite a criação por excelência; outra possui função *operativa*, por isso *acentuadamente profissional e prática*, permitindo apenas a reprodução dos conhecimentos necessários à sua inserção no mercado de trabalho capitalista.

No Brasil, tal situação se tornou mais agravada ainda quando influenciada pelo entusiasmo provocado pelo ideal de desenvolvimento econômico em meados do século XX, os princípios do racionalismo instrumental, da neutralidade científica, da eficiência e da produtividade, que direcionavam a organização industrial, passaram a configurar como princípios norteadores também da organização escolar. Esse entusiasmo das elites econômicas e políticas custou ao Brasil altos empréstimos internacionais e, conseqüentemente, grande espaço para que as instituições financiadoras definissem os rumos que as políticas públicas internas tomariam a partir de então, como apresentei no primeiro capítulo deste trabalho.

Nesse sentido, segundo Saviani (2008, p. 10-11),

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...] Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. [...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas

supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p. 10-11).

Tendo o conceito de eficiência da educação escolar pautado pela produtividade garantida pela especialização das funções pedagógicas, a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual adentra o trabalho docente, descaracterizando-o sobremaneira. A função de pensar os processos educativos passou a ser executada por técnicos, muitas vezes com formação e atuação bastante distante da realidade escolar, ao passo que a execução das tarefas educativas ficou ao encargo dos professores, o que configurou uma verdadeira desqualificação do trabalho do professor, pois o seu conhecimento sobre a realidade na qual trabalha de nada lhe vale no momento de decisão pelos conteúdos e métodos a serem por ele desenvolvidos, uma vez que cabe ao sistema escolar, hierarquicamente superior ao professor, decidir sobre esses aspectos por ele.

Nas palavras de Saviani (2008, p. 11): “[...] na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão”.

Neste contexto de distinção de funções, também se faz necessária a distinção entre a formação desses profissionais. A formação livresca e especulativa, voltada à pesquisa e ao conhecimento teórico, dos profissionais que cumpririam funções técnicas de pensar os processos educativos, e a formação operativa, extremamente prática, dos profissionais responsáveis pelo fazer, pelo trabalho manual, meros executores das ações planejadas por outros.

Como em uma sociedade de classes todas as relações são permeadas por diferentes interesses, voltados aos seus interesses de classe, parece claro quais interesses nortearam e norteiam o trabalho docente.

As autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) relatam o processo de conflitos e interesses que resultou na reforma educacional no final dos anos 90. Para efetivar os preceitos trazidos pelo Relatório Delors (2006), que apontava a figura do professor como central no processo educativo e que, portanto, necessitava de uma formação adequada (aos seus ideários, obviamente) para a importância de tal função, o que exigia uma grande mudança nos moldes em que esta formação ocorria até então, já que o fracasso escolar denunciava a sua inoperância.

Sob esse argumento o governo iniciou, em 1995, para todos os níveis de ensino, a reforma curricular. No caso da formação do professor, esta reforma passou a buscar um currículo que garantisse a sua “profissionalização”, termo que provocou duas interpretações:

primeiro, que sugere que os professores não eram profissionais e, segundo, se assim não eram, precisam mudar a forma de sê-lo.

O sentido dessa profissionalização e a lógica que a ordena são exibidos nos documentos oficiais dos organismos multilaterais e nacionais. Além de atestarem, como vimos, a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, neles se pode perceber que a profissionalização exige do professor que “saiba fazer”, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 99).

Segundo as autoras, alheio a todas as discussões que envolveram as Associações docentes, as Universidades públicas, o Conselho Nacional de Educação, entre outras que lutavam para não haver uma cisão entre a formação do professor e do especialista e que ambos tivessem uma formação em nível superior, em consonância com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN),

[...] o governo fez ouvidos moucos àqueles com quem prometera dialogar, e no dia 6 de dezembro de 1999 baixou o Decreto nº 3.276, impondo, em seu artigo terceiro, parágrafo segundo, que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Com isso, o curso de Pedagogia perdeu a prerrogativa de formar o professor. Por decorrência, como reza o decreto, os centros, institutos, setores ou faculdade de educação são estimulados a oferecer cursos normais superiores e a abandonar a formação docente em curso de Pedagogia. Esse, a continuar existindo como previsto no art. 64 da LDBEN, deverá dedicar-se ao preparo de especialistas, particularmente gestores educacionais, de que o projeto governamental não pode prescindir para asseverar o bom resultado da política. [...] Uma outra consequência desse decreto é o prejuízo que acarreta à formação docente ao privá-la das atividades de pesquisas que devem caracterizar o ensino superior. Tudo indica que as instituições que desejarem criar cursos normais superiores não serão emuladas a desenvolverem a pesquisa. (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 101-102).

Apesar de ter sofrido resistência de movimentos organizados, como por exemplo do próprio Conselho Nacional de Educação e dos pró-reitores das universidades estaduais de São Paulo, pois segundo as autoras “Várias manifestações de indignação com o ato do Executivo e

repúdio ao conteúdo do decreto se seguiram” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 101-102), a única alteração conseguida foi que a formação em nível superior de professores passou a ocorrer ‘preferencialmente’ em cursos normais superiores, em vez de ‘exclusivamente’ como previa anteriormente.

Assim configurada a formação docente, ratifica-se a divisão social do trabalho docente ao atribuir uma formação prática ao professor e uma formação teórica voltada ao especialista em educação, aqueles que pensarão os processos educativos. Cria-se um ideário, uma cultura de que ao professor cabe elaborar boas práticas que garantam o bom aprendizado de seus alunos, mas como poderá ele fazê-las se não possui referencial teórico para isso?

É exatamente nestas condições que encontrei o desenvolvimento do trabalho docente desde o início de minha pesquisa. Quando visitei duas escolas municipais e duas estaduais para oferecer um grupo de estudos, os professores presentes se mostraram tão imersos em suas rotinas, tão absortos nas práticas cotidianas das quais devem dar conta, que não manifestaram nenhum interesse sequer em conhecer, além da primeira impressão, a proposta que estava lhes fazendo.

Tal reação do professores é perfeitamente compreensível se forem levadas em consideração todas as condições de trabalho e de formação a que são submetidos. Não se trata, aqui, de suscitar nenhum tipo de crítica a esse posicionamento dos professores, mas sim de compreender o estranhamento que há na relação deles com a atividade intelectual, com o pensar o trabalho docente.

Dessa forma, somente consegui minha inserção na referida escola em que desenvolvi o grupo por interferência da sua coordenadora pedagógica, que também é professora universitária e possui uma visão diferenciada, considerando-se seu preparo teórico em relação à necessidade dos estudos para a elaboração da prática.

Como já visto no capítulo anterior, quando da apresentação da escola e do quadro dos profissionais que fizeram parte do grupo de estudos em questão, nesta pesquisa, as professoras possuem formação em Pedagogia e quatro delas possuem pós-graduação *lato sensu*. Apesar disso, elas mesmas afirmaram ter feito uma graduação muito “fraca”, a maioria por intermédio de cursos semipresenciais ou de finais-de-semana, cujos conhecimentos teóricos pouco eram oferecidos e desenvolvidos. Todo o curso que fizeram possuía uma ênfase muito grande no ensino de metodologias de ensino, denotando a forte tendência tecnicista que permeou o trabalho docente a partir da segunda metade de século XX.

O conflito vivido pelas professoras em relação às dificuldades encontradas no desenvolvimento do seu trabalho e à falta de recursos pedagógicos para superá-las pode ser

constatado em diversos momentos dos estudos realizados nos grupos e pode ser exemplificado na seguinte fala da professora S. (3º ano), quando o grupo estava se posicionando em relação ao material e à prática oferecidos pelo Programa “Além das Palavras”:

[...] O problema todo é essa imposição, de ser assim, assim, assim... Eu queria ter uma educação desenvolvete, mas isso teria que partir de mim, sabe por quê? Em toda essa minha situação da minha vida toda, eu acabei sempre tendo alguém que me dirigisse, né, saímos de um método e nós entramos em outro e nós estamos, parece, que caminhando sempre com alguém, ainda ao meu ver, mudando, nós mudamos de série há anos e nós não questionamos, você entendeu, parece que nós estamos vendo um barquinho a vela assim, sabe, que o vento tocou pra cá e nós estamos indo, vento toca pra cá... você pega sua sala e vai castigando seus alunos, você tende a bloquear os seus alunos, o que eles pensam, o que eles querem ... mas de certa maneira você atinge o seu trabalho, acaba planejando sua aula a partir do que eles propõem, mas tem sempre alguém dirigindo... às vezes eles falam assim: ‘professora, vamos fazer isso?’ e eu respondo: ‘se nós fizermos isso, vai ter que fazer isso!’, você entendeu?

Destaco três elementos dessa fala. Primeiro, quando a professora se refere ao Programa como uma imposição, compreendo que ela se refere ao fato de sua implantação não ter sido discutida com os profissionais da rede estadual como um todo e, nem ao menos, com os da escola, configurando-se como uma determinação hierárquica. Também a compreendo quando analiso o teor do material do Programa, cuja linguagem nas orientações aos profissionais possui uma conotação imperativa, do tipo “faça isso”, “fale assim”, “não faça isso”, como será demonstrado no próximo tópico deste capítulo. De tal forma, este sentimento é presente na análise das professoras, e outras falas denotam isso, como por exemplo nesse diálogo:

O erro desse material, assim, para mim, é essa castração, não sei se é isso... tipo assim, é constrangedor, dia tal, a aula 23 do Livro 2 que trabalha no 1º ano, que é só oralidade... é só oralidade [...] você deve trabalhar em cinco aulas, do exercício tal até tal no 1º dia, de tal até tal no 2º dia... (PROFESSORA 1º ano, D.)

Então, isso que eu acho errado, porque... se os alunos não conseguem dominar a lição naquele dia... porque os alunos não funcionam assim... (PROFESSORA 4º ano, L.)

Exatamente, por isso que eu não concordo e acho uma castração... (PROFESSORA 1º ano, D.)

O termo ‘castração’ também denota o sentido de imposição de uma rotina e de formas de trabalhar, segundo as próprias professoras, que desconsideram a realidade dos alunos ali e as impede de elaborar suas próprias aulas, trata-se de um sentimento de ter fortemente restringido o seu direito a, por exemplo, adequar o ritmo da aula às necessidades dos alunos. No entanto, falta a toda equipe pedagógica presente nos encontros uma compreensão macroinstitucional, que lhes permita perceber os condicionantes que

determinam a origem e os objetivos ideológicos, tanto em relação à criação do Instituto Alfa e Beto e do Programa “Além das Palavras”, quanto à sua aquisição por parte do governo estadual e implementação gradativa em toda rede estadual de ensino.

Sabendo que o referido Programa está em completo acordo com as determinações das atuais políticas públicas para a educação, o que o Estado faz ao implementá-lo é aderir ao mecanismo de aumento de produtividade da escola, medido pela elevação do IDEB nas avaliações externas, demonstrando, assim, maior eficácia e eficiência tanto em termos educacionais quanto de gestão de recursos, habilitando-se a receber mais investimentos. Considero, portanto, que a ideia de imposição precisa ser compreendida dentro de um âmbito maior para que, com a compreensão de sua lógica, possa se buscar formas de enfrentamento a ela.

Outra questão a ser destacada na fala da professora S. é o interesse manifesto por ela em “*ter uma educação desenvolvente*”, ou seja, orientar seu trabalho pedagógico pelos princípios da educação desenvolvente, com base nas leituras realizadas. Entretanto, a professora revela a consciência de que, primeiramente, precisa ser educada dentro dessa perspectiva, denotando a consciência da fragilidade de sua formação, que não lhe permite tomar posse dos rumos de seu trabalho, reconhecendo que sempre navegou conforme o vento, necessitando de quem a dirigisse. Ao assumir essa posição, certamente ela não fala só por si.

O terceiro aspecto se refere ao fato de que, ao perceber que pouco espaço sobra para a participação ativa e criativa dos alunos, a professora abre concessões, mas na base da troca, não ficando claro em que medida ela avalia as consequências dessa prática para a formação da consciência das crianças. Essa prática também foi relatada por outra professora:

Você tenta abrir espaço, mas não sei, assim como você falou,[...] se você tenta abrir muito espaço você depara com ‘não pode assim’ ou ‘não deve assim’... então a gente tá acostumada com essa... (PROFESSORA 4º ano, L.)

Esse cabresto! (PROFESSORA 3º ano, S.)

É, acostumada a baixar a cabeça frente ao cabresto. Em parte você faz assim, às vezes a gente aceita de acordo com as ideias deles, assim, não sei, ‘tá, então vamos fazer as faixas’, mas depois o dia seguinte eu falo: ‘agora a gente precisa correr porque o trem ficou pra trás’, mas só que eles concordam... às vezes eles pedem pra jogar dama, então tá, vamos jogar, só que depois precisa aguentar as pontas por causa daquele dia... porque a gente tem essa imposição de cumprir o conteúdo, moleque não pode fazer isso, aquilo, você tem que manter as crianças dentro da sua sala, não é que a gente quer ser assim, a gente é dirigida para ser assim... não é? Você tem que seguir as imposições... (PROFESSORA 4º ano, L.)

Na verdade, os três aspectos apontados, que também podem ser verificados nesta última fala da professora L., fazem parte de um mesmo germe: o tipo de formação inicial,

teórica e prática, que na verdade não está destinada à formação do profissional da educação, um profissional que tenha conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre como ocorre o processo de aprendizagem e, portanto, como o processo de ensino deve ser organizado, mas simplesmente capacitá-lo formalmente a executar certos serviços.

Mas o que se destaca também nessas últimas falas das professoras é que as práticas de concessão, utilizadas para contemplar interesses dos alunos que escapam do programado, se configuram em uma estratégia para burlar o rígido controle previsto nos planejamentos do Programa. Decerto esta não é uma forma consciente de resistência política, ideológica e pedagógica, com o intuito de demonstrar explicitamente o descontento e a não intenção em cumprir as determinações. Antes disso, parece-me uma forma de sobrevivência em um trabalho que, mais uma vez citando Marx (2009, p. 83), configura-se como “[...] um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. [...] como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração”.

Eu não consigo trabalhar assim, eu não faço isso... eu fui trabalhar um texto lá, de um gênero, e tinha lá o que fazer... ler, ler, ler... depois tem que fazer o ditado, com 10 palavras, ler e reler, eu não consigo fazer isso em uma aula, não dá... eu não consigo... então eu faço do jeito que eu acho que precisa. A coordenadora até falou para eu colocar as datas nas lições do livro, mas eu não consigo... (PROFESSORA 3º ano, S.)

A situação de hostilidade, de conflito, de sofrimento pode ser verificada na fala supracitada, da mesma professora que afirmou ser conduzida conforme o vento, mas que não consegue, entretanto, seguir fielmente o vento. Dessa forma, ela acaba por fazer “do jeito que eu acho que precisa”. Seu trabalho acaba ocorrendo de forma aleatória, conforme é possível ou ela considera que é, não seguindo totalmente o que lhe é determinado e também não sendo intencionalmente planejado por ela, com base teórica que lhe permita oportunizar aprendizagens compatíveis ao tipo de desenvolvimento que conscientemente quer proporcionar a seus alunos.

Ao questionar que formação estamos proporcionando aos alunos, valendo-me dessa situação concreta encontrada na escola que acolheu a realização de minha pesquisa, retorno ao seu objetivo principal, qual seja, pensar sistematicamente como a atividade, da forma como preconizada pela Teoria Histórico-Cultural, pode se materializar na prática de sala de aula, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa realidade.

Nesse sentido, o Programa “Além das Palavras”, desenvolvido pelo “Programa Alfa e Beto de Alfabetização”, se caracterizou como um obstáculo ao pleno desenvolvimento do trabalho de nosso grupo na promoção de uma prática pedagógica coerente com os estudos

teóricos que estávamos realizando. Os professores tinham um rígido planejamento previamente elaborado pelo Programa, cuja aplicação sequencial é controlada por coordenadoras, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, que exercem a função de orientar os trabalhos das professoras e de supervisionar a sua efetivação.

Como um breve histórico deste Programa já foi apresentado no primeiro capítulo, passo a apresentar algumas demonstrações do direcionamento do trabalho dos professores, que contribui para o estranhamento deste trabalho, sob o lema de ser o melhor instrumento na busca do alcance das metas a serem atingidas pelos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Mato Grosso do Sul.

3.3 O Programa “Além das Palavras”

Acredito ser fundamental a extração de alguns trechos elucidativos de como ocorrem as orientações, as quais eu chamaria de determinações, do referido Programa, nas diversas instâncias hierárquicas da escola. Há um Manual da Escola, direcionado à orientação do trabalho do diretor escolar; um Manual de Capacitação, voltado para o estabelecimento do trabalho dos coordenadores de área na capacitação dos profissionais da escola para a implantação do Programa; e os Manuais de Orientação, voltados para a organização do trabalho dos professores, um para o “Programa Alfa e Beto de Alfabetização”, destinado aos 1º e 2º anos, e outro para a “Coleção ABCD”, destinada aos 3º, 4º e 5º anos. Ainda há o Manual de Consciência Fonêmica, direcionado às orientações para o trabalho de relação entre os fonemas e os grafemas, base da concepção de alfabetização defendida pelo Programa.

A linguagem desses manuais é direta e incisiva no direcionamento da conduta dos profissionais da escola, para que os resultados preconizados por eles sejam garantidos. As instruções denotam claramente o quanto a concepção a respeito da atuação daqueles que estão na escola e que são responsáveis pela formação lá realizada se encontra limitada ao trabalho manual, operativo, mecânico, estranhado, alienado, desumanizador.

No Manual da Escola, em seus primeiros parágrafos, encontram-se as seguintes mensagens:

A Escola tem a cara do Diretor. Esse velho aforismo revela uma importante verdade. As evidências sobre o desempenho dos alunos também confirmam a verdade contida no aforismo: *as diferenças de desempenho entre as escolas de mesma condição, dentro de uma rede de ensino, atestam a importância do Diretor* e a diferença que ele pode fazer na vida das crianças. E isso também ocorre com a implementação do Programa Alfa e Beto na escola. Fazer acontecer o Programa Alfa e Beto é uma ação de liderança. *Liderar significa estabelecer uma visão comum* e coordenar os esforços para atingir os resultados pretendidos em uma organização. Para que o Programa atinja os

resultados pretendidos pela Secretaria e as metas estabelecidas pela escola, é importante que você, diretor, conheça bem o Programa, conheça o seu papel, os instrumentos de gerenciamento e supervisione sua implementação. Nessa primeira parte apresentamos os 7 papéis da direção da escola necessários para assegurar o sucesso do Programa. O desempenho adequado desses papéis tem sido a marca registrada das escolas que alcançam e superam suas metas. (OLIVEIRA, 2008a, p. 3, grifos meus).

A intenção de chamar a figura do Diretor à responsabilidade e à autoridade necessárias para garantir o sucesso do Programa é notória, assim como a ideia de que, se por acaso não der certo, se as metas propostas não forem alcançadas, é porque faltou liderança, ou autoridade, a ponto de não conseguir fazer essas metas serem incorporadas por todos na escola, faltou *estabelecer uma visão comum*.

Dessa forma, fica instituído o papel do Diretor Escolar: gerenciar a dinâmica da escola a fim de que as ações sejam executadas por todos e as metas cumpridas – tanto que a segunda parte do seu Manual é denominada “Gerenciando o Programa na Escola”. A identificação com o papel de um gerente empresarial é expressa na frase: “Gerenciar se traduz por meio de ações concretas de acompanhamento, controle e avaliação” (OLIVEIRA, 2008a, p. 13). O acompanhamento, segundo a orientação do Manual, objetiva verificar se os procedimentos implementados estão de acordo com o previsto, principalmente em relação à frequência dos alunos e ao ritmo de trabalho desenvolvido pelos professores. O controle, por sua vez, visa aplicar as “[...] ações de correção, ou seja, as intervenções do Diretor para corrigir eventuais distorções” (OLIVEIRA, 2008a, p. 13). A avaliação trata de, por meio de testes, verificar o aproveitamento dos alunos e providenciar recuperação para os alunos ou “Reorientar o professor, caso ele tenha deficiências ou dificuldades” (OLIVEIRA, 2008a, p. 13).

Então, temos que: o Programa está perfeitamente elaborado para que as metas sejam alcançadas e até mesmo superadas; para que isso aconteça, é necessário que todas as ações previstas sejam fielmente cumpridas, sem *eventuais distorções*; as *deficiências* e as *dificuldades* necessitam de reorientação; a *recuperação* deve ser promovida. Tais orientações poderiam muito bem constar de um Manual para gerenciamento de fábricas, para as forças armadas, para um presídio ou alguma casa de recuperação de delinquentes ou viciados, indiscriminadamente, o que já seria profundamente questionável. Não é, seguramente, o que se espera encontrar previsto para um diretor de escola, que se imagina que seja um educador, especialmente uma educação na perspectiva Histórico-Cultural.

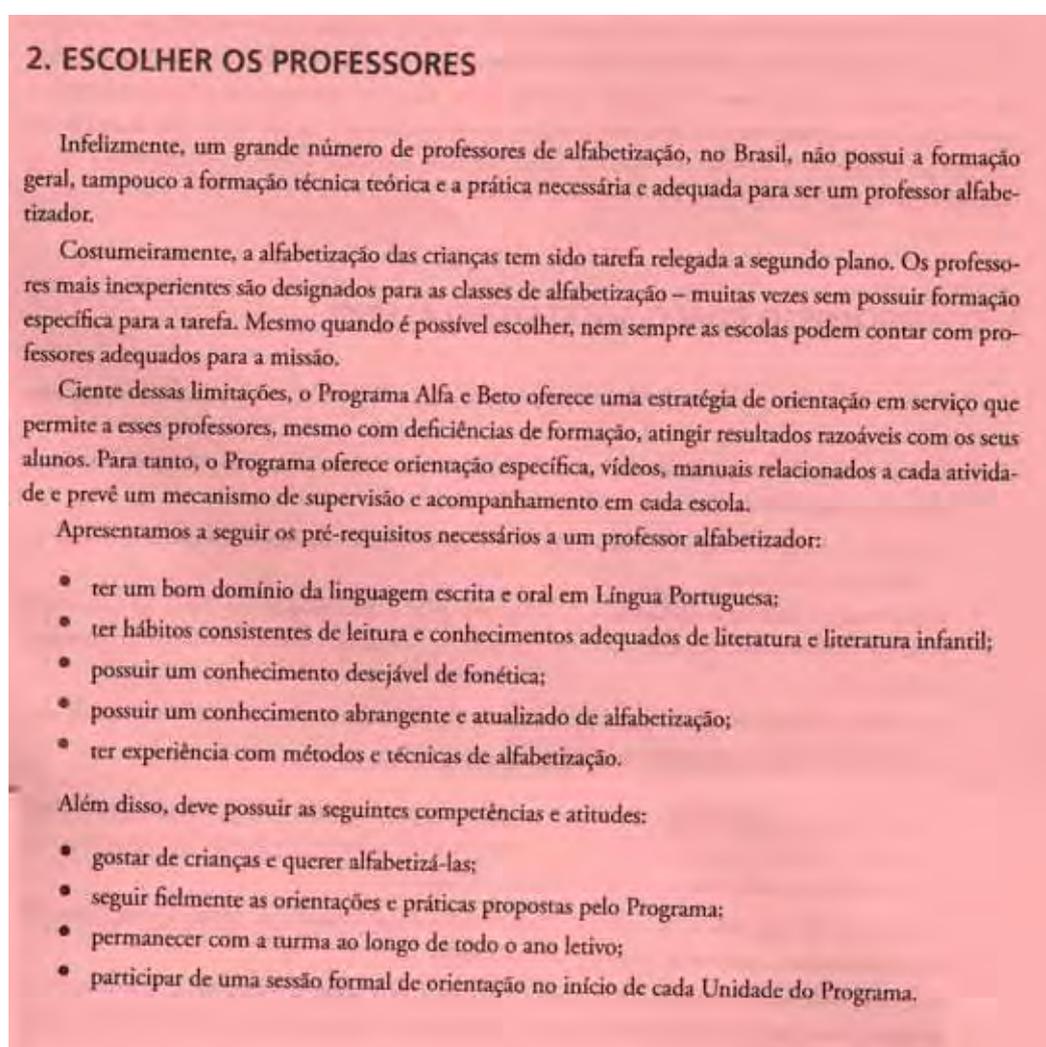
Os sete papéis destinados ao diretor, segundo o Manual, são:

- Compromisso com o sucesso do aluno
- Escolher os professores
- Organizar as turmas e intervenções

- Organizar a implementação do Programa na escola
- Promover o envolvimento dos pais
- Assegurar condições físicas para o recebimento e guarda do material
- Criar uma cultura de leitura na comunidade escolar. (OLIVEIRA, 2008a, p. 3).

Ao longo do Manual esses papéis são explicitados, em tópicos específicos, sempre com a intenção de chamar a atenção sobre o caráter disciplinador do gerenciamento. Destaco abaixo a página referente à descrição de um dos papéis que mais me chamou a atenção pela forma como trata os profissionais da educação. Optei por apresentar a página em forma de figura por considerá-la muito extensa e para manter a íntegra do discurso presente no Manual:

Figura 1 - Seleção de Professores



Fonte: Oliveira (2008a, p. 8-9)

Alguns aspectos presentes nessa orientação precisam ser tratados. A forma como o material desqualifica a formação docente, especialmente do professor alfabetizador, trata a

questão com naturalidade própria do senso comum, uma vez que, *infelizmente*, isso acontece no Brasil, desconsiderando todos os seus condicionantes, já citados anteriormente, com implicações na formação acadêmica. Sem referencial algum, denotando a despreocupação com o rigor científico que exige a abordagem de um tema tão complexo, aponta o fato de a alfabetização ser *relegada a segundo plano*, quase que acusando os professores mais *inexperientes e sem formação* de assumirem esse nível de ensino, mesmo não sendo “*adequados para a missão*”.

O que significa ser “*adequado para a missão*”? O termo missão nos remete à ideia de sacerdócio, de entrega total a conhecimentos dogmáticos e, pelo teor do texto que segue, acredito que seja nesse sentido que o Manual utilize a expressão. O dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 1345) traz, entre outras definições, as seguintes para a palavra missão: “[...] 3. O conjunto das pessoas que receberam um encargo religioso, científico, etc. 4. Ofício, ministério. 5. Obrigação, compromisso, dever a cumprir [...]”. Desse modo, toda formação desqualificada que o professor recebe, conforme apontado pelo Manual, torna esse professor, a meu ver, totalmente *adequado para a missão* de implementar o Programa.

A desqualificação da formação docente, no entanto, tem sua intenção explicitada no terceiro parágrafo dessa página, quando o Programa Alfa e Beto se apresenta, *mesmo com as deficiências de formação*, para habilitar o professor a atingir os *resultados razoáveis*, ou seja, tudo o que uma instituição de ensino voltada para a formação do docente não conseguiu em anos de estudo previamente organizado, pela visão do projeto, um breve manual, normas de conduta e supervisão poderão realizar.

Entendo que, para seus elaboradores, independente do tipo ou da qualidade da formação que o professor possui, ao seguir dogmaticamente (por isso é missão) as determinações previstas nos Manuais há a certeza de que os *resultados razoáveis* serão atingidos. Quanto a estes, muito além das metas a serem atingidas, quiçá superadas, os resultados certos podem ser vislumbrados na formação humana que se atinge: forma-se uma pessoa passiva, sem consciência alguma de seu processo de desenvolvimento, sem vínculo algum com o conhecimento ou com a realidade circundante, portanto, bastante adequada à missão que lhe cabe na sociedade capitalista.

A *orientação em serviço*, estratégia para a superação das *deficiências de formação*, ao corresponder a uma das políticas governamentais que não torna essencial o curso superior, universitário, à formação do professor, oferece às escolas públicas, via rede estadual de ensino, um pacote de materiais, manuais e serviços, denotando a comercialização do ensino ou, como diria Marx (2004), “o tráfico do conhecimento”. Além disso, natural quando se

fecha um acordo comercial, o Programa passa a ser a única fonte de qualificação, proporcionando uma visão unilateral do processo educacional e condicionando o trabalho do professor a seus preceitos.

Em relação aos pré-requisitos sugeridos como fundamentais ao professor alfabetizador e que devem ser ponderados pelo diretor/gerente quando da seleção docente, considero haver um paradoxo importante: se os professores possuem todas as aptidões elencadas como fundamentais, o Programa se faz desnecessário, porque um profissional com tais conhecimentos, competências e atitudes possui uma boa formação inicial, perdendo a ênfase na formação em serviço oferecida. Doutra borda, sendo assim qualificado, o professor se torna capaz de avaliar as suas condições de trabalho e planejar as suas aulas de maneira a proporcionar a aprendizagem de seus alunos, não havendo necessidade de um material tão diretivo.

Na verdade, não é em relação à exigência dessas características do professor que me posiciono contrária, a não ser em relação ao segundo tópico das competências e atitudes “*seguir fielmente as orientações e práticas propostas pelo Programa*”, mas sim à lógica do capital que permeia todo o sistema e, por conseguinte, o Programa “Além das Palavras”, tendo em vista que um dos princípios dessa lógica é justamente fazer uso dessa contradição aparente, qual seja elencar qualidades exigidas para o professor que atuar no Programa, mas que na verdade o trata, por meio da linguagem de seus Manuais, como um profissional que não tivesse nenhum dos conhecimentos exigidos. O foco das qualidades mais importantes se encontra nas *competências e atitudes*, pois é necessário que tenha postura obediente às normas, horários e metas.

Para garantir isso, a parte II do Manual da Escola, denominado “Gerenciando o Programa na Escola”, traz as ações que o diretor deve desenvolver, que também são sete:

- Ação 1 – Capacitação inicial dos professores;
 - Ação 2 – Acompanhar o ritmo de implementação do Programa de Ensino;
 - Ação 3 – Acompanhar os resultados das reuniões de planejamento: Plano de Aula;
 - Ação 4 – Acompanhar a frequência dos alunos;
 - Ação 5 – Acompanhar o professor em sala de aula;
 - Ação 6 – Preparar a aplicação dos testes;
 - Ação 7 – Analisar e usar os testes para diagnosticar e recuperar os alunos.
- (OLIVEIRA, 2008a, p. 13).

Por meio dessas sete ações elencadas pode ser verificada a importância do diretor, não só na garantia da implementação do Programa, mas também na garantia da melhoria do

IDEB (meta prometida), uma vez que deve controlar os índices estatísticos, como frequência, evasão e repetência, esta controlada por meio dos testes, cuja aplicação, análise e diagnóstico também são atribuições do diretor. Ressalto que os verbos utilizados na redação das ações, mais uma vez, denotam o discurso empresarial que permeia toda a proposta.

É importante destacar, também, que na justificativa apresentada para cada uma das ações sempre o texto elaborado procura, num primeiro momento, desqualificar ou apontar os problemas existentes no ensino que antecede ao Programa para poder, num segundo momento, elevar a importância de sua implementação. Por exemplo, no caso da “Ação 2 – Acompanhar o ritmo de implementação da Programa de Ensino”, o texto afirma que os conhecimentos e as competências que se quer desenvolver devem ser bem conhecidos e desenvolvidos dentro do período previstos para eles.

No caso da alfabetização, isso é mais crítico – o aluno só tem 7 anos de idade uma vez na vida e precisa dominar adequadamente as competências de ler e escrever para enfrentar com sucesso os desafios da 2ª série. Na maioria das escolas públicas, os alunos começam a ser alfabetizados na 1ª série – a maioria das crianças brasileiras não frequenta pré-escolas, e a maioria das pré-escolas não alfabetiza nem prepara para a alfabetização. (OLIVEIRA, 2008a, p. 16).

A ênfase nas competências denuncia a adesão do Programa ao Relatório Delors e aos documentos oficiais que delimitaram e delimitam as políticas e os objetivos educacionais baseados nestes. Ao defender o desenvolvimento das *competências de ler e escrever* relega a segundo plano o desenvolvimento dos conhecimentos provenientes da cultura, os quais comporiam o repertório, o conteúdo das aprendizagens. Para o desenvolvimento das competências, portanto, somente são necessárias técnicas eficientes, gradual e linearmente elaboradas, de fácil controle e avaliação de resultados – produtividade –, foco de todo direcionamento oferecido ao trabalho do diretor/gerente.

Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 25) ressalta: “As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados, voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência”.

Ao se referir ao fato da maioria das crianças brasileiras não frequentarem a pré-escola e desta não alfabetizar nem preparar as crianças para a alfabetização, o material não apresenta fontes para essas informações, nem sequer referências teóricas que defendam esse trabalho na pré-escola, culpabiliza este nível de ensino pelas dificuldades de alfabetização das

crianças, por não anteciparem o seu aprendizado, uma vez que *o aluno só tem 7 anos de idade uma vez na vida* (?) e precisa dar conta de ser alfabetizado neste seu ano de vida, e mais uma vez, fazendo uso desse discurso, justifica a sua importância ao ter que suprir uma deficiência do sistema de ensino brasileiro.

A intenção de partilhar a responsabilidade para o sucesso do Programa, por meio dos mecanismos de controle, também pode ser verificada no Manual de Capacitação, direcionado aos Coordenadores de Área (Língua Portuguesa e Matemática), os chamados Coordenadores Multiplicadores, selecionados por meio de edital público – Edital nº. 4/2008 (MATO GROSSO DO SUL, 2008a) – para os cargos, como já apontado no primeiro capítulo deste trabalho.

Vale ressaltar, aqui, que somente estão habilitados para se inscreverem a esses cargos professores licenciados em suas respectivas áreas e que não sejam efetivos, condições que foram confirmadas a cada nova Resolução. A justificativa para a opção por esses critérios é que, segundo as Resoluções/SED já citadas anteriormente, o Programa refere-se a um “Projeto Especial”.

A meu ver, dois motivos concretos justificam a real intenção desses critérios de seleção dos Coordenadores de Área: o fato dos professores possuírem licenciatura em Língua Portuguesa não os habilita a trabalhar com a alfabetização, pois é próprio do perfil dessa licenciatura formar professores para atuarem com o segundo ciclo do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, trabalho bastante específico e diferenciado em relação àquele desenvolvido junto aos primeiros anos de escolaridade, de aquisição da linguagem escrita. O mesmo ocorre em relação à licenciatura em Matemática. Pedagogos que, a princípio, são os profissionais mais habilitados a trabalhar com os anos iniciais, não podem concorrer aos cargos.

Qual, então, pode ser a validade de se exigir para a contratação pessoas que não possuem qualificação para a área em que atuarão? Só me parece justificável a possibilidade de que, justamente por não possuírem formação específica para o campo em que atuarão, a adesão cega e inquestionável aos procedimentos propostos pelo Programa para a alfabetização esteja garantida, porque faltará a esses profissionais conhecimentos teóricos que possam relativizar a proposta.

O outro motivo refere-se à exigência de que os professores credenciados a concorrer para os cargos não sejam efetivos, condição que fragiliza sobremaneira a relação de trabalho a ser estabelecida, uma vez que, como contratado por prazo determinado, a qualquer momento o professor pode ser desligado do cargo ou não ter seu contrato renovado. Qual o perfil

esperado para o profissional que se espera contratar, então? Acredito que especialmente aquele em início de carreira, pois bem sabemos a dificuldade de ingresso às redes de ensino, com poucas e esparsas aulas sendo-lhes atribuídas, e com inexperiência quanto às relações que permeiam o ambiente escolar. Mais uma vez, ao tratar das relações de trabalho, a proposta analisada se aproxima das relações empresariais, que optam pelos profissionais sem experiência prática, sem vícios, para formá-los em serviço, sob suas condições.

Ao chegar a uma escola, dessa maneira, já com a incumbência de cumprir e, principalmente, fazer cumprir as determinações do Programa, que tipo de relação se estabelecerá entre ele e os demais professores? Uma relação de companheirismo e solidariedade, sempre? Será possível para o Coordenador de Área compreender as dificuldades e as limitações de cada professor em relação ao cumprimento do rigoroso planejamento do Programa em sua sala de aula a ponto de poder auxiliá-lo cooperativamente? Acredito que isso seja muito difícil, uma vez que, como demonstro nos exemplos abaixo, o Manual de Capacitação é incisivo em determinar a postura que o Coordenador deve manter para cumprir seu papel e garantir a eficiência do Programa. Quem ganha com esse tipo de relação, mais distante, porém, na sua ótica, mais eficiente?

Dessa forma, no que se refere ao Manual, é possível verificar o tom apelativo à responsabilidade do Capacitador (os Coordenadores de Área) e à tentativa de criar um estreito vínculo de confiança entre ele e o Programa: “Você foi convidado porque o IAB [Instituto Alfa e Beto] tem confiança no seu trabalho. Você representa o IAB perante os professores e coordenadores. Portanto tanto o IAB quanto os professores e coordenadores esperam de você uma conduta profissional” (OLIVEIRA; GOMES, 2008, p. 9). A seguir, o Manual elenca as responsabilidades que devem ser assumidas, assim como alguns “cuidados especiais”, entre eles a “fidelidade do Programa e ao manual”. Mas dois desses cuidados especiais me chamaram a atenção:

Uso da linguagem do Programa. Felizmente já estamos superando a rigidez dos construtivistas, mas a linguagem construtivista não ajuda, ao contrário, por ser ambígua, acaba confundindo. O ideal é sempre ficar atrelado ao que está previsto no manual, evitando discussões e controvérsias. Mas o mais importante é não tentar “ceder” ou “conciliar”, para ficar bom com todos. Não é dessa forma que podemos ajudar.

Competência e criatividade. É próprio da cultura do brasileiro ser contra qualquer tipo de norma e a favor de tudo que é diferente, criativo. Professor então nem se fala. Nossa orientação é que o professor precisa ser, antes de mais nada, competente. A criatividade vem como resultado da competência, e não no lugar dela. (OLIVEIRA; GOMES, 2008, p. 9-10).

É possível constatar o quanto o Programa desconsidera a importância do embasamento teórico, desqualificando “a rigidez construtivista”. Não explica o que essa expressão significa, mas afirma que seu material deve se sobrepor a ela, sem no entanto apresentar a opção teórica que o embasa.

O alerta feito pelo Manual por meio dos dois “cuidados especiais” citados acima exemplifica bem o tipo de relacionamento que se espera que os Coordenadores de Área estabeleçam com os demais profissionais da escola: sem concessão, sem espaço para o diálogo (pois este pode suscitar *discussões e controvérsias*) ou para a criatividade (pois esta compromete a competência). Ou seja, quem não tem competência, não inventa, segue o que lhe é apresentado.

Antes de elencar de forma pormenorizada cada ação que o capacitador deverá executar, desde a organização física e material do ambiente até as formas como deve conduzir sua linguagem e seus gestos, pois a ideia difundida é de que o exemplo fornecido por ele é que ficará como modelo do que se espera dos professores, o Manual traz, como pode ser verificado, o resultado da capacitação realizada:

O êxito de seu trabalho se avalia:

- Pela sua capacidade de conquistar, envolver e motivar os professores e coordenadores locais.
- Pelo grau de confiança que você transmite aos participantes, no sentido de que:
 - * eles sairão da capacitação em condições de dar as primeiras aulas;
 - * eles sairão da capacitação sabendo que têm muito a aprender ao longo do ano, especialmente nas reuniões de professores. (OLIVEIRA; GOMES, 2008, p. 10).

Da qualidade da adesão do Capacitador ao ideal do Programa dependerá a qualidade da adesão dos professores e, conseqüentemente, o alcance das metas. Por isso, o Capacitador deve conhecer plenamente o Programa e o seu material, acreditar na sua qualidade e nos resultados que virão, para que assim possa conquistar e envolver os professores na sua implementação. Os verbos utilizados (conquistar, envolver, motivar) denotam a equivalência da função do Capacitador à do vendedor de qualquer outro produto, pois esta é a concepção do presente Programa de Ensino – um produto comercial.

Ao se referir ao grau de confiança que deve ser transmitido aos professores, compreendo como o Programa pretende manter a relação de dependência daqueles com este: a capacitação deve fornecer confiança aos professores para que eles possam executar as primeiras atividades, ao mesmo tempo que dependerão das próximas reuniões para estarem aptos às próximas aulas. Como todo antibiótico, as capacitações devem ser ministradas em

doses adequadas, nos horários rigorosamente obedecidos, para que surtam efeito. Mas, ao contrário dos antibióticos, que devem ser utilizados em prazos curtos para que não deixem de surtir efeito, as capacitações previstas no Programa devem ocorrer regularmente durante todo o ano, pois me parece que o “problema” dos professores é considerado mais difícil de ser resolvido do que qualquer infecção, porque *brasileiro adora tudo que é diferente, criativo. Professor então nem se fala*. Portanto, as possibilidades de recaída e de distanciamento das formas de atuação previstas são grandes.

Faz parte das ações do Capacitador buscar e organizar toda infraestrutura operacional que viabilize os momentos de capacitação docente, desde todo material, o equipamento e até mesmo cafezinho e almoço para todos os participantes.

Tratando-se de um material técnico, que visa habilitar tecnicamente os profissionais da escola a agirem em prol de certa concepção de Educação, cabe uma referência sobre as considerações de Skinner (1972), em seu livro *Tecnologia do ensino*, capítulo denominado “O comportamento do sistema”, ao se referir à importância do conhecimento sobre as partes do sistema para que este possa ser organizado de acordo com os objetivos propostos:

Embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que mantêm a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição. (SKINNER, 1972 apud SAVIANI, 2008, p. 370).

Saviani traz esta citação ao apresentar em seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* como a pedagogia tecnicista, com grande aproximação com o modelo industrial de instituição de ensino, foi se delineando desde meados da década de 1960, com forte influência da psicologia behaviorista que, baseada na concepção de ser humano como organismo cujo desenvolvimento se dá por meio das reações expressas ao meio ambiente, ou seja, por meio de seu comportamento, defende o processo de ensino como um mecanismo de análise e de controle das contingências que podem alterar o comportamento dos seres humanos. Daí a citação que faz referência à forma como Skinner, idealizador do Behaviorismo Radical¹⁰,

10 Com influência do positivismo lógico, o Behaviorismo Radical constitui-se numa interpretação filosófica de dados obtidos por meio da investigação sistemática do comportamento, este entendido pela relação entre o indivíduo e o ambiente. O comportamento, nessa perspectiva, não deve ser considerado sem as circunstâncias em que ocorre (MATOS, 1995).

compreende que todos estão sujeitos às contingências de reforço, a fim de que seus comportamentos possam ser alterados em função da melhoria institucional.

A preocupação com o controle das contingências fica bastante evidente no referido Manual de Capacitação, quando as ações do coordenador capacitador são discriminadas de forma pormenorizada. Não se trata de desconsiderar a importância das indicações feitas, porque sem organização e preparação do ambiente e do material, em todas as atividades que realizamos, seu aproveitamento fica comprometido. Especialmente aquelas com objetivo educacionais e que precisam ser sistemática e intencionalmente pensadas para isso. Trata-se sim de estabelecer relação entre a forma como essas orientações são apresentadas e o tipo de trabalho que se pretende desenvolver, o tipo de formação que se pretende oferecer aos professores e, conseqüentemente, aos seus alunos, a quais objetivos essa educação se presta.

O esquema estímulo-resposta (S->R), símbolo da teoria behaviorista por muito tempo, tão difundido nos meios educacionais, está muito presente no embasamento da referida proposta, que busca valorizar o papel do capacitador como essencial para o sucesso do projeto, assim como ensiná-lo a também valorizar os professores, incentivando-os a serem fiéis aos princípios do mesmo. Ao reconhecimento da importância dos profissionais da escola para o Programa espera-se, em contrapartida, a fidelidade às atitudes e ações necessárias ao bom desenvolvimento do programado. É marcante a ênfase dada no Manual à postura que o Capacitador deve manter, como modelo a ser seguido. Controla-se o comportamento do Capacitador para, por meio de seu exemplo, controlar o comportamento dos professores e, em cadeia, o dos alunos.

Destaco dois tópicos do item “Condução da Capacitação”, elucidativos da forma de controle das contingências:

- Seja objetivo. Não saia do tema. Não fuja das orientações do Manual. Sobretudo, não emita opiniões pessoais que conflituem com as orientações do Programa. Não vamos usar poemas de Rubem Alves ou textos de Paulo Freire ou Paulo Coelho – ou de quem quer que seja. Nosso assunto é específico e vamos cuidar dele.
- Evite polêmicas e discussões teóricas e conceituais. Seu papel e o objetivo de cada sessão é mostrar como fazer funcionar o Programa. Encaminhe as discussões teóricas para o coordenador local, em outro foro e em outro momento. (OLIVEIRA; GOMES, 2008, p. 12).

O primeiro tópico ilustra a intenção em manter o foco e não abrir espaço para pensamentos destoantes aos da capacitação, *sobretudo, não emita opiniões pessoais*. O segundo, complementar ao primeiro, justamente pelo Programa não oferecer ao capacitador

informação teórica que o fundamente, busca não permitir que se abra espaço para questionamentos dessa natureza, uma vez que o responsável talvez não saiba responder e defender adequadamente seus princípios. E então, explicita: *Seu papel e o objetivo de cada sessão é mostrar como fazer funcionar o Programa*. Indica que as discussões teóricas devem ser encaminhadas para outra ocasião e ser responsabilidade dos coordenadores locais, aqueles que possuem formação pedagógica (ainda que precária), são concursados e, portanto, são efetivos.

Mas, de que adiantam as discussões teóricas com os coordenadores locais se, na verdade, os professores terão que dar conta de efetivar as ações do Programa? Mais do que atestar a separação entre o que fazer e o que pensar, que aqui se configuram não como ações complementares, mas antagônicas, como na concepção marxiana, as colocações feitas no segundo tópico atestam a não intenção de que as discussões teóricas e as divergências ocorram – é a imposição do pensamento hegemônico, da lógica do capital.

Ao discutir o sentimento de democracia propagado pelas administrações neoliberais, tanto nacionais quanto multilaterais, ao chamar os profissionais da educação para discutir os acordos resultantes nas políticas educacionais, Gentili (1998) denuncia essa prática como uma falácia, uma fraude cuja intenção, de fato, é legitimar os interesses dessas administrações. Essa mesma falácia que aparece quando se “permite” a discussão teórica em outro momento, promovido por outra coordenação, outra instância:

Participa-se desde que as regras sejam aceitas passivamente; caso contrário, se “desestabiliza” a democracia. Naturalmente, em tais condições, a participação não é outra coisa senão um ardil, um ato hipócrita de simulação, destinado a legitimar decisões tomadas por outros (ou outras) e que nunca entram na pauta de discussão. (GENTILI, 1998, p. 67).

Em seu “Manual de Orientação”, voltado aos professores, ao mesmo tempo que afirma que o “Programa Alfa e Beto de Alfabetização” se fundamenta em conhecimentos científicos calcados na ‘Ciência Cognitiva da Leitura’, uma vez que “Todas as definições, conceitos, materiais, estratégias, métodos e atividades do Programa, se baseiam nos conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas mais avançadas e utilizadas nos países mais desenvolvidos”, é incisivo ao defender que “O Programa tem compromisso com o sucesso do aluno, e não com teorias ou pressupostos” (OLIVEIRA, 2008b, p. 7).

Tais posições, aparentemente conflituosas, não são aleatórias, possuem por intenção transparecer a imagem de que tudo o que está proposto é pensado em favor do sucesso do

aluno, objetivo que deve ser seguido por todos, mesmo que para isso seja necessário romper com as teorias ou pressupostos que, supostamente, embasavam a prática apresentada pelo Programa.

Portanto, apesar da contradição anunciada, que apresenta o Programa baseado nas teorias mais avançadas, sem explicar o que isso significa, ao mesmo tempo que garante não ter compromisso com teorias e sim com o sucesso do aluno, sem também não explicar o que isso significa, o Manual de Orientação oferece aos professores algumas informações sobre a concepção de alfabetização que defende e quais as competências necessárias, tanto aos professores quanto aos alunos, para que ela se efetive, em uma tentativa de contextualizar as atividades e as formas de desenvolvê-las que determina aos professores. Chamo-as de informações, porque não se constituem como conhecimento teórico, científico, uma vez que não apresentam referências.

Não é intenção deste capítulo adentrar na discussão acerca do conceito de alfabetização preconizado pelo Programa. Portanto, buscando manter a discussão em relação à constituição do trabalho dos profissionais da escola e o quanto este está condicionado à mecanização do ensino, que por sua vez está ligado à questão econômica, de preparação de mão de obra e de um mercado consumidor para reprodução não reflexiva do processo social segundo a lógica capitalista, seleciono a seguir alguns trechos do Manual de Orientação que exemplificam a forma diretiva com que as ações do professor são determinadas.

O primeiro exemplo selecionado se refere à explicação de um instrumento pedagógico muito frequente nas escolas, que aqui é apresentado na sua forma mais técnica, que é o ditado. O exemplo foi retirado do Manual de Orientação ABCD, que faz parte da “Coleção ABCD”, também elaborado e produzido pelo Instituto Alfa e Beto, e tem como objetivo organizar o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental, para alunos que já são considerados alfabetizados.

Para o Programa, alfabetizar é ensinar o código alfabético de modo a permitir que o aluno desenvolva habilidades para decodificar e perceber o aglutinamento fonológico formador de nossa língua. Por isso, seu programa de ensino baseia-se no trabalho com o Código Alfabético e com a relação fonema/grafema.

O fato dos alunos já estarem alfabetizados, nessa concepção, significa que eles já dominam o sistema fonêmico, já dominam o código, conseguem estabelecer a relação fonema/grafema e, dessa forma, conseguem decodificar. Essa condição faz o trabalho com a escrita ganhar uma projeção maior a partir do segundo ano, sendo uma prática mais frequente. Tanto que o referido Manual indica que o ditado deve ser realizado diariamente, e que “O

objetivo do ditado é ensinar o aluno a escrever de maneira correta e fluente, no ritmo da fala. É disso que ele precisa, por exemplo, para anotar o Dever de Casa e anotar os recados do dia a dia” (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 47).

As ações que o professor deve executar para que o ditado cumpra este seu objetivo estão exemplificadas em uma das cinco formas mais usuais, segundo o Manual, de se fazer ditado, que segue:

O ditado deve ser feito de maneira rápida. O professor deve acostumar os alunos a se prepararem para o ditado, ouvir em silêncio e escrever rapidamente. [...]

Ditado de palavras

O professor deve proceder da seguinte maneira:

- Ditar a palavra. Por exemplo: casa.
- Falar uma frase onde aparece a palavra casa: “O aluno fez o dever de casa”.
- Repetir a palavra: casa
- Os alunos escrevem. O professor passa para a palavra seguinte. (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 47).

Destaco que não somente as ações do professor estão elencadas como também as ações dos alunos, as quais vêm acompanhadas de advérbios e adjetivos: ouvir em silêncio, escrever rapidamente, e no momento adequado, ou seja, após a terceira vez que o professor falar a palavra ditada. Essas ações precisam se tornar um hábito, uma conduta. Tanto professor quanto aluno, e como já retratado anteriormente, o diretor e os coordenadores, se encontram em pleno processo de condicionamento de condutas adequadas, mas adequadas a quê? Adequadas a engendram um mecanismo fabril, que já foi denominado taylorismo, fordismo, toyotismo, sempre retratando os avanços tecnológicos alcançados pelo sistema de produção capitalista. Dentro desse mecanismo é fundamental que as pessoas saibam o momento de “ouvir em silêncio”, de “falar a palavra”, de “falar a frase”, de “escrever rapidamente” e assim por diante, sempre de forma mecânica, sem que se pense e avalie o porquê.

O problema do trabalho docente, direcionado por meio das orientações do Programa “Além das Palavras”, estar tão relacionado com a condição de tarefeiro, de executor de obrigações reside no fato deste trabalho não se estabelecer de forma intencional por parte do professor. Ele se vê completamente estranho àquele fazer, sem consciência do que, de fato, está produzindo, está desenvolvendo em seus alunos ao executar aquelas tarefas.

A forma como o discurso se estrutura no material disponibilizado aos profissionais da educação traz uma série de estratégias, que buscam disseminar a falsa imagem de desenvolverem os mais avançados métodos de ensino, utilizados pelos países mais

desenvolvidos, artifícios estes capazes de mascarar ou diluir os conflitos que porventura possam ocorrer, criando a ideia de defenderem interesses que são comuns a todos.

Quando o “Manual da Consciência Fonêmica” orienta o professor, destacando a ele a necessidade de ler e treinar cada atividade, cada comando, afirma: “Entenda bem o objetivo de cada atividade e sua relação com as competências que você quer desenvolver: identificar, discriminar, analisar, sintetizar, etc. O nome de cada atividade sugere a competência que você está procurando desenvolver” (OLIVEIRA, 2008c, p. 9). Se há necessidade de ler para treinar a execução de cada atividade, significa que o trabalho se baseia na fixação das palavras a serem ditas e das ações a serem realizadas, não na compreensão efetiva da importância de cada palavra e de cada ação.

O que se espera do professor não é que ele estude o material para preparar suas aulas de acordo com as necessidades de sua turma e seus objetivos pedagógicos, mas sim que ele leia para a reprodução literal do material, pois é isso que garantirá *o sucesso do Programa*, este entendido por mim não só como o cumprimento às metas do IDEB a serem alcançadas, mas principalmente ao perfil dos cidadãos que se pretende formar.

Nas falas das professoras que participaram do grupo de estudos essa separação entre o estudo e a possibilidade de usá-lo em seus planejamentos apareceu em diversas situações. Relato um desses diálogos, à guisa de exemplo:

Tem alguns aspectos do material que eu gosto, por exemplo, sobre os gêneros textuais. Eu, tinha um monte de coisas sobre os gêneros textuais que eu não sabia, e aí lendo o material sobre os gêneros textuais [...] sabia que tive que procurar ajuda com outro professor... aí, lendo, porque para dar aula lá tem que ler, viu? Não adianta ir dar aula sem ler... ajudar os meninos a diferenciar um gênero textual do outro, às vezes não convencia, pedia ajuda pra coordenadora, não chegava num acordo... vou te falar que às vezes dava até atrito... (PROFESSORA 3º ano, S.)

É, vou te contar que às vezes até professor formado em Letras tem essa dificuldade... (PROFESSORA 2º ano, So.)

Mas isso me ajudou muito, e em todas as avaliações a gente tem visto e percebe que cai muito. Então, acho que isso é bom no livro, nesse aspecto. Agora, as perguntas são muito maçantes? São! São quatro textos do mesmo gênero e os objetivos são sempre os mesmos. Então a gente enfatiza bastante no primeiro texto, no segundo um pouco menos, no terceiro menos ainda e no quarto já tem uma concepção mais ou menos formada, né? Mesmo porque não dá muito tempo, são 16 gêneros que você tem que trabalhar, é muita coisa. Então não dá [...]. (PROFESSORA 3º ano, S.)

O fato da professora S. apreciar alguns aspectos do material oferecido pelo Programa, sobretudo por esses aspectos referentes ao fornecimento de conhecimentos sobre

os gêneros textuais, uma vez que tal tema era desconhecido dela, ou pelo menos o que conhecia não era considerado suficiente por ela, o que muito a ajudou, deve ser ponderado positivamente, especialmente por ela ter testemunhado que estudava o material para as aulas, procurava a coordenação e outros professores da área para retirar dúvidas, enfim, se envolvia com o tema.

Porém, em relação ao seu trabalho, às suas aulas, este novo conhecimento pouca função exercia e o envolvimento que havia se dispersa nas perguntas maçantes que compõem a abordagem do assunto, pois, segundo ela, são quatro textos de um mesmo gênero textual que são trabalhados da mesma forma, com os mesmos objetivos. Mais uma vez está retratado nas falas acima o “jeitinho” de driblar o direcionamento do planejamento, como já citado anteriormente: *ênfatisa bastante no primeiro texto, no segundo um pouco menos, no terceiro menos ainda e no quarto já tem uma concepção mais ou menos formada, né?* A própria quantidade de textos previstos para serem trabalhados é usada como justificativa para esse jeito.

Os conhecimentos oferecidos pelo material, então, se configuram, para mim, como conhecimentos técnicos, que visam exclusivamente capacitar, ou tornar o professor *competente* para desenvolver satisfatoriamente as atividades previstas para serem trabalhadas em cada texto ou em cada gênero textual. Esse tipo de conhecimento, e a forma como ele é apresentado, não desenvolve habilidades de leitura interpretativa baseada nas características de cada gênero, ou de escrita consolidada em uma intenção que pode ser potencializada fazendo-se uso adequado e consciente das características de cada gênero, ou de planejamento criativo para as aulas que abordem tal tema.

O “Manual da Consciência Fonêmica”, ao trazer as “*competências que você quer desenvolver*” discriminadas nos títulos das atividades (deixando mais fácil para o professor identificar qual competência está contida em qual atividade, em alusão à sua incapacidade para tal discernimento) e representadas por meio de verbos, demonstra o esvaziamento do conteúdo do seu ensino, uma vez que os verbos supracitados, quais sejam *identificar, discriminar, analisar, sintetizar*, não podem ser trabalhados sem um conteúdo, que torna essas habilidades fundamentais para sua compreensão e desenvolvimento.

Como forma de exemplificação, apresento uma atividade de consciência fonológica, cujo nome é “Consciência fonológica: identificar sons, ritmos, rimas”, em que aparece o verbo “identificar” como a competência a ser desenvolvida:

Figura 2 - Percebendo o Ritmo

2. Percebendo o ritmo

– Repita a estrofe (Se eu Fosse um Peixinho) ensinada no dia anterior.
Todos os alunos devem estar se lembrando bem da cantiga.

👉 PROFESSOR: *Agora eu vou cantar um verso da música e apontar para um aluno.
Quem eu apontar continua. (demonstrar)
Se eu fosse um peixinho... (aponta um aluno)*

😊 ALUNO: *...e soubesse nadar...*

👉 PROFESSOR: *...eu tirava o (diz o nome de outro aluno)...*

😊 ALUNO: *...do fundo do mar.*

– Repita o exercício, trocando o nome (se eu fosse um peixão, uma baleia, etc.).
Os alunos devem perceber que um pedaço foi trocado, mas o resto fica igual.
Desta forma, eles vão aprendendo o conceito de palavra.

Atenção: os alunos devem falar de forma ritmada. Procure manter o ritmo, inclusive com os demais alunos batendo palma na última palavra de cada linha.

Aproveite esse exercício para:

- assegurar que cada aluno aprecia, compreende e cadencia o ritmo adequado;
- familiarizar o aluno com os nomes dos colegas e aprender a identificá-los pelo nome.

Fonte: Oliveira (2008c, p. 16)

Fiz questão de trazer este exercício em forma de figura para assegurar ao leitor que ele seria apresentado exatamente da forma como está no Manual. Primeiro chamo a atenção para a forma como a atividade é apresentada ao professor, que a meu ver desqualifica completamente a sua capacidade até mesmo de compreensão do material, uma vez que precisa fazer uso de ilustrações para assinalar de quem é a vez de falar. Outro aspecto em relação à forma está na falta de cuidado com o texto escrito, com erros de pontuação, coerência e concordância.

Afora esses aspectos, o ponto central é: Qual conteúdo pode ser retirado desta atividade? A música utilizada para o trabalho com ritmo faz parte do repertório de cantigas de roda de nossa cultura, mas é com esse significado que ela é proposta? Qual o conceito (conteúdo) de ritmo e de rima que o exercício permite que os alunos elaborem? Qual o conceito (conteúdo) de palavra que se espera que o aluno aprenda à medida que repete o exercício diversas vezes, a ponto de *perceber que um pedaço (?) foi trocado, mas o resto (?) fica igual?*

Quando me refiro a conteúdo, reporto-me aos conhecimentos produzidos na história da humanidade e fixados na cultura, cuja apropriação deflagra o processo de desenvolvimento humano. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, de acordo com o conteúdo e o modo como a apropriação da cultura ocorre, a individualidade é formada em cada ser humano.

Nesse sentido, qual é o conteúdo que os Manuais do Programa apresentam? Quando se determina uma série de ações para discriminar fonemas a fim de relacioná-los com as letras que formarão as palavras e assim por diante, qual o conteúdo de aprendizagem dessas ações, com qual conhecimento se está trabalhando? Qual o sentido que professor e aluno darão a essas ações? Com qual objetivo eles devem *identificar, discriminar, analisar, sintetizar*? Qual é o envolvimento dos professores e alunos nessas “atividades”?

As falas de duas professoras dos anos iniciais, ao indicarem que as avaliações externas, tanto a Provinha Brasil quanto o Sistema de Avaliação Externa de Mato Grosso do Sul (SAEMS), não contemplam o tipo de alfabetização que elas desenvolvem por meio do Programa, retratam a insatisfação e a incerteza em relação ao trabalho que executam:

A gente se sente mesmo incompetente! A gente não dá conta do trabalho (PROFESSORA 2ºano, So.)

[...] trabalha os sons, os fonemas, mas aí tem lá ‘escreva o nome das figuras’, a criança tem que escrever a palavra ‘gato’, aí ela não pode escrever g – a – t – u, mas se a gente trabalha com o método fônico, a criança fala ‘gato’? Leite? Não, tem que escrever gato, senão a palavra está errada... Saci, que jeito que você acha que uma criança de primeiro ano que trabalha com o método fônico escreve ‘saci’? S - a - s - i. Mas está errado! (PROFESSORA 1ºano, D., os grifos são para destacar a ênfase dada na sua fala se referindo à diferença que há na linguagem falada cotidianamente e na linguagem escrita)

A professora So. se sente *incompetente* por não conseguir alfabetizar de forma que seus alunos obtenham bons resultados nas referidas avaliações externas. A professora D. não se conforma com o fato de seus alunos utilizarem as competências para *discriminar, identificar, relacionar e codificar* para escreverem as palavras solicitadas e, quando o fazem baseados nos sons, como lhes foi ensinado, a forma como escrevem é considerada errada.

Sacristán (2011, p. 34-35) assim se refere à fluidez¹¹ do significado do termo “competências”:

11 Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 301), fluidez é “qualidade do que é fluido”, e para a palavra fluido temos o seguinte significado: “7. Fís. Corpo que, em repouso e em contato com outros, exerce apenas forças normais às superfícies de contato; corpo (líquido ou gasoso) que toma a forma do recipiente em que está colocado”. É nesse último sentido que me refiro ao termo fluidez para adjetivar o termo competências, ou seja, tal termo pode adquirir a forma e o significado que melhor convier, dependendo do contexto e da intenção com que ele for utilizado. Bauman (2001) trouxe esse termo, associado ao de liquidez, para a sociologia, a fim de discutir as relações sociais na Modernidade.

Sabemos o que significa o adjetivo *competente* porque se diz sobre alguém que ele se refere a um determinado saber fazer e fazer bem e de modo positivo; é o poder no sentido de ter capacidade para conseguir algo, como também compreendemos quando dizemos que alguém é incompetente. Estamos mais confusos agora diante do substantivo *competência* no sentido abstrato porque não podemos relacioná-lo a algo (competências *para...*). (SACRISTÁN, 2011, p. 34-35, grifos do autor).

O autor se refere a diversos sinônimos que podem compartilhar significados com o termo competências, como aptidão, capacidade ou poder para fazer algo, habilidade, destreza, conhecimentos práticos para fazer coisas ou resolver situações, entre outras. Segundo ele, todos esses termos não são novos no meio educacional, desde quando seu mote era a formação para o mundo o trabalho, mas que nas políticas educacionais das últimas décadas eles assumem uma conotação diversa.

O problema surge quando se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora, há o entendimento de que a *competência* signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão do mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, são, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais. A competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se *mostra* e *demonstra*, que é operacional para responder as *demandas* que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem. Acreditamos que isso seria o cerne que singularizaria as *competências* como algo distintivo de outras aquisições ou aprendizagens na educação [...] A posse da habilidade (*skill*) do *pensamento crítico*, por exemplo, não é propriamente uma competência porque não representa uma resposta global de um indivíduo a uma demanda específica. (SACRISTÁN, 2011, p. 36, grifos do autor).

O autor chama a atenção para o fato do significado das competências estar vinculado às demandas, ou seja, elas capacitam os indivíduos para responderem às demandas de cada contexto histórico, daí o sentido de fluidez do termo, que passa a fazer parte do jogo de linguagem, a ponto de se adequar aos interesses, essa é a diferença apontada por ele em relação às demais aprendizagens. Como o conceito de competências em educação passou a ser mais difundido a partir do Relatório Delors e demais documentos produzidos seguindo a mesma lógica neoliberal, de mercado, todas as qualidades que foram elencadas na citação deixam de fazer parte das preocupações educacionais, oportunizando espaço para outras,

como por exemplo se nos tornamos mais competitivos, empreendedores, produtivos, justos em uma perspectiva individualista (se é que isso é possível!), tecnológicos, intelectualmente adaptados à rapidez das informações, e assim por diante.

O que abre espaço para perguntar: é adequado entender o direito à educação como um aglomerado de competências a serem obtidas? De que forma, em que lugar e diante de quem se deve reivindicar esse direito? Esse enfoque pode ser suficiente para completar todo o conteúdo desse direito? De que forma resolver tais interrogações quando nossos valores diferem e nossas opções ideológicas são distintas? De que forma tais temas são resolvidos em uma democracia? Podemos propor que os sujeitos devam alcançar a competência de ser *empreendedores*, de apresentar iniciativas, mas por que não podemos escolher a competência de detectar e reagir diante das injustiças? É evidente para nós que ambas podem ser aceitas como objetivos da educação, no entanto ao fixar as competências desta, propor uma e não outra é optar por diferentes orientações da educação. (SACRISTÁN, 2011, p. 41).

Ao alertar para o fato de não haver consenso na definição de competências, Sacristán afirma que também não é possível haver consenso sobre quantas e quais são, ao que eu acrescentaria: como, por meio de quais processos, elas se desenvolvem? Transcrevo abaixo o diálogo entre as professoras do grupo, em um dos nossos encontros, sobre como o material disponibilizado pelo Programa “Além das Palavras”, portanto o “Alfa e Beto Alfabetização” e a “Coleção ABCD”, desenvolve a competência de compreensão de leitura:

Ele também trabalha muito a compreensão do texto, não trabalha? [questionando às outras professoras] (PROFESSORA 1º ano, D.)

É, mas trabalha de uma forma dirigida, né? (PROFESSORA 3º ano, S.)

É, é dirigida sim... é dirigida... a pergunta é dirigida, mas a partir da pergunta que você faz, com a resposta do aluno, dá para saber a compreensão do aluno. (PROFESSORA 1º ano, D.)

Que nem no segundo ano, quando trabalha a matemática, a gente tem que falar tudo porque senão eles não conseguem, porque eles chegam no segundo ano... Teoricamente já deveriam saber, porque para trabalhar com todos aqueles problemas... eles já deveriam saber... e não trabalha mais $2 + 2$, tudo é em cima de probleminha, você lê e pergunta, então a gente fala ‘olha é uma laranjinha e mais uma laranjinha, então o que está querendo dizer?’ Jogava na lousa, com figuras e falava ‘olha, tá falando isso, o que está querendo dizer é isso, então o que é para fazer?’ Porque se ela for ler, ela não consegue, ela não consegue. (PROFESSORA 2º ano, So.)

Mas então, quem está dando o sentido é você, porque quando você fala ‘olha, está querendo dizer isso’, o sentido é seu e não da criança. (PESQUISADORA)

É, então, mas eu não sei... porque se ela for ler, não consegue... sozinha não consegue... (PROFESSORA 2º ano, So.)

Mas não é uma questão de ler sozinha ou de interpretar sozinha, mesmo que você tenha que ler para ela, a compreensão não pode ser dada pronta. Deve-se fazer junto, fazer com que ela construa sua compreensão com a sua ajuda, por meio da problematização, mas não com o seu direcionamento. (PESQUISADORA)

Mas assim eles não conseguem... Então, eu levo caneta, balinha, lápis de cor, para demonstrar o que tava falando no problema, tudo para concretizar para eles poderem entender. (PROFESSORA 2º ano, So..)

Mas por que eles não conseguem? Essa é a questão que deve ser feita: por que eles não conseguem? (PESQUISADORA)

Mas e como conseguiriam? (risos) Porque, veja, não é que eu esteja defendendo o método, de forma alguma, mas eu acho assim, não estou dizendo assim que ele é ótimo, mas essa questão da compreensão, independente se você trabalha o método apostilado e tal, isso você trabalha com a criança, você busca metodologia para trabalhar, desde pequenininha, você lê para a criança e vai questionando para construir a compreensão. Porque se a gente não instiga, a maioria não dá resposta, não tem retorno... É pelas perguntas que você vai... não tem que provocar a criança? (PROFESSORA 1º ano, D.)

Provocar! (PESQUISADORA)

Mas você questionar o texto não é uma provocação? (PROFESSORA 1º ano, D.)

Depende da pergunta, de como ela é colocada, do tempo para a resposta, do tipo de conhecimento que ela exige para a resposta... (PESQUISADORA)

Pelo exposto, o entendimento do que seja trabalhar com compreensão de texto não habilita os alunos a produzir sentido ao que leem. Ao elaborarem perguntas que, na sua concepção, auxiliariam os alunos a, pelo menos, responderem adequadamente o que o exercício estava solicitando, seja ele sobre um texto de literatura seja sobre um problema matemático, as professoras induzem os alunos a olharem determinados aspectos do texto, a perceberem detalhes específicos ao que se está solicitando no exercício. As questões feitas, no meu entender, apenas provocam determinadas ações nos alunos em uma tentativa de levá-los a inferir o que já estava previsto ao elaborar a pergunta.

Outro aspecto, que faz parte da mesma questão, é a concepção de materialização para que o aluno possa compreender as situações matemáticas, considerando que esse trabalho é diverso do $2 + 2$, quando a meu ver, se pensarmos em termos de ação do aluno, é a mesma coisa, porque se a professora faz a leitura, demonstra o que quer dizer por meio da concretização da linguagem e mostra ao aluno, o que sobra a este fazer senão apenas descobrir quanto é $2 + 2$?

Esta é a concepção de problematização da matemática que vem permeando o trabalho pedagógico, a mera contextualização das antigas operações, ou seja, a antiga lista de “arme e efetue”, tão comum quando o que prevalecia nas metodologias era o tecnicismo, era

treinar o algoritmo para se fazer cada vez melhor, vem agora mascarada em forma de problemas, que supostamente levariam o aluno a desenvolver maior capacidade de raciocínio mas que acabam por treinar o algoritmo do mesmo modo, especialmente quando se trabalha conforme relatado acima.

Mas as professoras são cobradas a apresentarem resultados, a cumprirem a extensa lista de atividades previstas, como já foi relatado anteriormente. Então, como despende tempo levando os alunos a pensar, buscar recursos, trocar impressões entre si e com a professora, a fim de encontrar formas de compreender o significado do texto, entender a situação problemática que lhe foi colocada e, fazendo uso dos conhecimentos e técnicas aprendidas, resolvê-la? Mais produtivo é mostrar aos alunos *‘olha, está falando isso, o que está querendo dizer é isso’*, porque desta forma a probabilidade do aluno responder adequadamente a questão *‘então, o que é para fazer?’* é maior. Mais uma vez a ênfase do trabalho pedagógico se encontra no fazer e a relação com o conhecimento estabelecida entre professor e aluno é a mesma que a estabelecida entre Programa “Além das Palavras” e profissionais da escola, esvaziada de conteúdo, desprovida de atividade intelectual, permeada pelo exercício e norteadas pelos princípios de *eficácia, eficiência e produtividade*.

Considerando a qualidade dessas relações, ao fazer às professoras a pergunta *“Mas por que eles não conseguem?”*, quando a professora So. afirmou que sozinhos os alunos não conseguem ler e entender, bastante significativa é a resposta da professora D.: *“Mas e como eles conseguiriam?”*. O sentido que atribuo a esse questionamento/posicionamento da professora é que ela não consegue, até o momento, entender de que forma essa compreensão é construída, uma vez que se lê para as crianças desde quando são pequenas e se procura levá-las a compreender por meio de perguntas, mas isso não lhe parece surtir efeito, independente da metodologia que se utilizar na escola, se apostilada ou não, por meio do Programa ou não.

Ao não compreender o desenvolvimento da habilidade de compreensão de texto a partir da perspectiva Histórico-Cultural, que possui uma sólida concepção sobre como os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança ocorrem de forma socialmente determinada, as professoras não conseguem elaborar uma perspectiva pedagógica que contemple o papel da mediação no desenvolvimento da linguagem escrita e na atribuição de significado.

Então, a partir dessa perspectiva teórica, a questão *“Mas e como eles conseguiriam?”* assume outra dimensão. Realmente eles não conseguiriam, e não conseguirão, sem um trabalho intencionalmente pensado, com conteúdo, recursos, metodologia e mediação voltados para o objetivo de desenvolver funções psíquicas que, em

níveis cada vez mais complexos, permitem atuações autônomas nas atividades, sejam elas escolares ou não. Possibilidade que, na atual organização econômica, que determina a organização social, política e educacional, é difícil vislumbrar.

A divisão entre intelectual e manual em uma atividade que deveria ser plena de desenvolvimento humano integral fica muito explícita na análise destes documentos, o que torna possível compreender no cotidiano escolar a primeira citação a Marx (2009, p. 83) que apresentei neste capítulo, qual seja “[...] o ato do estranhamento da atividade prática, o trabalho, sob dois aspectos. 1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. [...] 2) A relação do trabalho com *ato da produção* no interior do *trabalho*”.

Ao não participar do processo de elaboração de seu trabalho, ao não fazer as opções metodológicas e curriculares, ao ser desqualificado em sua capacidade de trabalho, o professor perde completamente a noção do que está fazendo, do porquê e do para quê seu trabalho está servindo. A maioria das professoras, segundo seus próprios relatos, não sabia o significado de “método fônico de alfabetização”, qual sua concepção e suas consequências. Como são cobradas a cumprir metas e se sentem, nas palavras do autor, hostilmente afrontadas por um trabalho do qual não estão dando conta de realizar, qual seja alfabetizar seus alunos de modo de que eles apresentem bom desempenho nas avaliações externas, aderem inconscientemente àquilo que lhes aparece como a tábua de salvação.

Durante os dois anos e meio, considerando apenas o período letivo, em que estive periodicamente participando das atividades do grupo de estudos na escola, algum resultado pude perceber no posicionamento das professoras em relação ao próprio trabalho docente.

A professora do 1º ano desenvolveu um projeto de leitura com seus alunos, melhor relatado no terceiro capítulo, que extrapolou o Programa, e por isso precisou “brigar” por espaço para desenvolvê-lo, por considerar que precisava desenvolver em seus alunos não só o prazer para a leitura, mas a sua função social e provocar, por meio da leitura, uma maior aproximação entre a escola e a família.

Uma outra professora, M.T., que passou a participar do grupo já no segundo ano de seu desenvolvimento, relatou no início deste ano que percebeu que dependia dela estudar mais para poder proporcionar aos seus alunos um diferencial em relação às suas necessidades específicas. Então, comprou livros sobre o método fônico porque precisava entendê-lo melhor para desenvolvê-lo melhor e criou, a partir de então, espaço na sala de aula própria para os alunos lerem, com estantes com livros, tapete e almofadas, passou a disponibilizar tempo para essa atividade e para o compartilhamento das leituras feitas. Mesmo sendo um estudo para sua

adaptação, adequação ao Programa, para seu melhor desenvolvimento, acredito ser um passo fundamental para o início de seus estudos e de sua saída da área de conforto da mera reprodução, uma vez que ao entender melhor os seus fundamentos pode se sentir mais segura e apta a criar alternativas pedagógicas.

A professora L. que no início do grupo em 2010 estava com uma sala do 4º ano e nos anos de 2011 e 2012 permaneceu com uma sala de 3º ano foi a que, desde o início do grupo, demonstrou um perfil diferenciado, interessada na discussão das leituras (que sempre realizou) e realizando pequenas modificações em suas aulas conforme nossos encontros aconteciam. Foi a que mais relatou a inserção das atividades propostas e discutidas no grupo, podendo contribuir com seus relatos para a análise do desenvolvimento da atividade e do envolvimento dos alunos nessas propostas.

Ela cursou Pedagogia e Pós-Graduação *Lato Sensu* na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e, apesar de manter dificuldades na interpretação dos textos teóricos, mesmo porque se trata de uma teoria nova para todas elas, possui a disposição de sempre ir atrás e arriscar, sabe negociar com a direção e coordenação suas ‘escapadas’ ao Programa e consegue o apoio necessário. Foi por essa disposição e pelas mudanças implantadas em sua sala que o foco de minha pesquisa acabou se fechando nela nos últimos encontros, como será melhor relatado no terceiro capítulo.

Portanto, a intenção de compreender as condições de caracterização do trabalho docente, do processo de estranhamento imposto também a essa categoria profissional pelo sistema de produção capitalista, as relações alienadas e alienantes que as professoras estabelecem com o seu fazer e com os alunos, sem consciência do que fazem, por que fazem, com qual intenção fazem, do tipo de desenvolvimento humano que proporcionam com seu fazer, acredito que foi alcançada pela pesquisa. Principalmente no que se refere à compreensão da realidade em que a pesquisa foi desenvolvida, com as condições e os objetivos de planejamento e execução implementados pelo Programa “Além das Palavras”, dentro do contexto mais amplo das políticas públicas que projetam os rumos educacionais no Brasil, e que determinam os objetivos, os perfis e as condições do trabalho docente.

Associada à intenção de melhor compreender o processo de constituição do trabalho docente está a intenção de poder pensar em formas de trabalho coletivo que possam contemplar a superação das atuais condições e possíveis consequências desse trabalho. É com esse objetivo que apresento o terceiro capítulo.

4 A QUESTÃO DA ATIVIDADE

Este capítulo trata do cerne da minha proposta de pesquisa, qual seja, analisar como a atividade pode se materializar como prática pedagógica diferenciada da existente hoje, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento humano. Para tanto, busquei melhor compreender o processo de formação do pensamento teórico, quais são os pressupostos fundamentais para que ele ocorra e como a atividade, mais especificamente a atividade de estudo, torna-se condição para o trabalho intencional com os conhecimentos que se encontram fora da esfera cotidiana.

Em vista das concretas condições de trabalho docente encontradas na escola em que a pesquisa ocorreu, conforme demonstrado e analisado nos capítulos anteriores, bastante diversas das pleiteadas pelas concepções de ensino e de aprendizagem defendidas pela Teoria Histórico-Cultural, relato e analiso algumas experiências pontuais que foram desenvolvidas durante a existência do grupo de estudos na escola e que podem se constituir em germe do desejo e do sentimento de que é necessário criarmos as condições para um outro tipo de educação e de que práticas diferenciadas são possíveis.

Partindo do objetivo previsto em meu projeto de pesquisa, propor estudos ao grupo instituído na escola visando ao estabelecimento de uma nova prática pedagógica, e das afirmações feitas pelas professoras e coordenadoras em nossos primeiros encontros, ou seja, diante da vasta relação de situações pontuais, externas à escola e que, por isso mesmo, responsabilizadas pelo baixo nível de envolvimento dos alunos nas atividades escolares, que culmina em um insatisfatório desempenho nas avaliações externas, lancei às professoras e coordenadoras a seguinte questão:

Está certo que a escola enfrenta diversos e complexos problemas, que são sociais e econômicos e que não dependem dela a sua superação, mas e daí? Qual é nosso papel, então? O que fazemos com as crianças enquanto elas estão na escola, sob nossa responsabilidade? Qual é o tipo de conhecimento que estamos desenvolvendo em nossos alunos?

Minha intenção com tal questionamento era provocar certo desconforto e, a partir dele, possibilitar a discussão acerca dos objetivos educacionais postos na prática por elas realizada. Mais que isso, a intenção maior era refletirmos, sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, sobre qual o nível de conhecimentos que a escola vem trabalhando, de que forma e, conseqüentemente, qual o nível de desenvolvimento humano que ela tem proporcionado.

Ao serem questionadas sobre quais objetivos norteiam o trabalho com determinados conteúdos, as professoras prontamente respondiam com a necessidade do conhecimento para o prosseguimento dos estudos, para a mudança de comportamento em relação ao mundo, como o meio ambiente, por exemplo, sempre relacionando o objetivo com algum motivo externo à criança. A única referência a algum aspecto interno da criança era em relação ao raciocínio lógico, mas nenhuma delas soube explicar de que forma tal habilidade se desenvolvia, por meio de que atividade isso acontecia e o que esse raciocínio significa em termos de desenvolvimento para a criança.

Conforme apresentado no primeiro capítulo, no qual relatei como o grupo de estudos na escola foi formado e quais foram os seus primeiros encaminhamentos, e apenas retomando para contextualizar os estudos que foram realizados, as professoras sentiram – com base nos diálogos desenvolvidos nos encontros e na forma como eu questionava a realidade apresentada por elas a mim – a necessidade de obterem conhecimento teórico que lhes proporcionasse condições de responder às questões postas. Como desde o primeiro encontro, quando lhes apresentei minha intenção de pesquisa, elas sabiam do tema e dos objetivos de meu estudo, propus a leitura e as discussões sobre os textos sobre atividade na perspectiva Histórico-Cultural. Para tanto, desenvolvemos uma rotina quinzenal que presumia a leitura prévia de um texto teórico e as reuniões para sua discussão, sempre permeada de exemplos práticos trazidos pelas professoras, buscando relacioná-los com o assunto discutido.

Assim, fomos paulatinamente adentrando o campo teórico, na intenção de desenvolver uma prática pedagógica que fosse capaz de envolver intencionalmente o aluno na sua aprendizagem por meio de seu interesse no conhecimento teórico.

Considerando que o desenvolvimento é desencadeado por aprendizagens sociais que tornam possível a apropriação da cultura historicamente produzida, foi intenção de meu trabalho de pesquisa verificar como a referida teoria compreende a maneira pela qual essas aprendizagens vêm ocorrendo na escola, em que medida estas aprendizagens podem favorecer o desenvolvimento cada vez mais amplo da consciência em seus alunos, para eu finalmente poder responder teórica e conscientemente às perguntas feitas aos professores em nosso grupo de estudos.

Portanto, paralelamente aos estudos teóricos realizados com o grupo, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos acerca do desenvolvimento do pensamento e da função da atividade nesse processo, segundo a Teoria Histórico-Cultural, não só para melhor compreendê-lo mas também visando ter mais condições de analisar o tipo de desenvolvimento propiciado pela atual proposta pedagógica implementada na rede estadual de

ensino e, assim, auxiliar as professoras a ter a teoria como base para a análise do trabalho realizado e de outras alternativas de fazê-lo.

4.1 Pensamento Espontâneo e Pensamento Teórico

A Teoria Histórico-Cultural, ao investigar o processo de desenvolvimento humano, demonstra que este somente ocorre em sua plenitude quando capacita o homem para atuar no mundo, por meio de sua atividade produtiva, com níveis cada vez mais amplos de sua consciência que permitam uma participação cada vez mais voluntária, ou seja, intencional, nesse mundo. Para Vygotsky (2005), o desenvolvimento do caráter consciente e voluntário da ação humana somente é possível com o desenvolvimento do pensamento teórico, de uma forma não cotidiana, não baseada na aparência de compreender os conhecimentos científicos.

Sabendo que, nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento humano ocorre no seio das relações sociais e que estas, em uma sociedade marcada pelas relações de produção capitalista, antes de propiciarem condições para que tal desenvolvimento ocorra de forma plena, limitam-no, questionamos: qual é a especificidade da escola?

Davidov (1988) afirma que os conteúdos e os procedimentos escolhidos para o trabalho didático-educativo com os escolares determinam diretamente o tipo de consciência e de pensamento que se quer formar neles durante a apropriação desses conhecimentos, dos hábitos e de atitudes favoráveis ao seu desenvolvimento psíquico.

Por sua vez, tal escolha está diretamente relacionada com as concepções de educação, ensino e de aprendizagem que a norteiam, assim como com os objetivos elencados para esse processo, ou seja, a escolha dos conteúdos e dos procedimentos didáticos está diretamente relacionada aos pressupostos teórico-filosóficos que se tem sobre o processo educativo.

Segundo o autor a pedagogia apoiada na psicologia tradicional concebe o pensamento tomando por base a lógica formal, considerando que o seu desenvolvimento ocorre de modo linear e sequencial, do mais simples ao mais complexo, devendo ser assim organizado o seu ensino, de forma completamente alheia à sua dinâmica dialética.

Por isso a escola tradicional cultiva nas crianças somente um tipo de pensamento, em seu momento minuciosamente descrito pela lógica formal: o pensamento empírico. Para este é característica uma relação cotidiana, utilitária sobre as coisas e por isso alheia à valorização e compreensão teóricas da realidade. (DAVIDOV, 1988, p. 5, tradução minha¹²).

12 “Por eso la escuela tradicional cultiva en los niños sólo un tipo de pensamiento, en su momento minuciosamente descrito por la lógica formal: el pensamiento empírico. Para éste es característica una relación cotidiana, utilitaria hacia las cosas y por ello es ajeno a la valoración y comprensión teóricas de la realidad”.

Com base nos pressupostos encontrados e analisados em seus Manuais, que norteiam os objetivos educacionais e a sua metodologia, pude analisar o quanto o Programa “Além das Palavras” firma-se sobre essa lógica formal do desenvolvimento, ao conceber o ensino de forma técnica, gradual, linear, sendo sua aplicação extremamente programada dessa maneira. Ao entender o quanto esse Programa está inserido em uma lógica econômica, que define os rumos das políticas públicas sociais, compreendo os interesses que permeiam esse modelo educacional, especialmente quando desenvolve nas novas gerações uma relação com o conhecimento *alheia à valorização e compreensão teóricas da realidade* e o quanto esses interesses obstaculizam o desenvolvimento da relação cada vez mais consciente com o mundo.

Ao defender que o pensamento empírico tem sua própria forma de estruturação, de generalização e abstração de seu conteúdo, o autor alerta para o fato de que, dependendo de como ele é concebido, pode impedir o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, o que deveria ser objetivo maior da escola. O pensamento empírico, fortemente ligado ao cotidiano, pode ser elaborado fora da escola e assim desenvolver-se, além disso, a escola deve propiciar condições para as crianças aprenderem a pensar teoricamente, elevando até a forma de pensar o cotidiano.

Mas como a escola pode desempenhar tal papel? Parece-me que o primeiro ponto é desenvolver em seus profissionais, todos os responsáveis pela educação escolar, uma compreensão fundamentada de como esse processo ocorre, desconstruir uma prática aleatória, calcada em uma formação pedagógica precária do ponto de vista teórico e pragmatista do ponto de vista didático.

A experiência vivida por mim tanto no grupo de estudos quanto na formação docente no curso de Pedagogia, no qual atuo como professora, denuncia essa tendência pragmática ainda tão vigorosa, que faz a necessidade que nos impulsiona ao estudo ser a construção de soluções práticas imediatas para problemas pontuais. Denuncia, por outro lado, o quanto a formação escolar vivenciada por aquelas pessoas que ali estão, e não me diferencio delas nesse sentido, pouco favoreceu o desenvolvimento da necessidade de trazer o pensar teórico ao cotidiano, ao empírico, à prática objetivada, a fim de ser capaz de uma prática mais consciente de suas consequências.

Vygotsky (2005), ao elaborar sua compreensão sobre a formação do pensamento empírico na criança e sua relação com a formação do pensamento teórico, faz referência às demais concepções desse processo, trazendo também suas consequências para o trabalho escolar. Ele afirma que, para a concepção tradicional da formação do pensamento há duas correntes: uma que acredita que não há um processo interno que promove desenvolvimento na

aquisição do pensamento teórico, compreendendo que os conhecimentos científicos são apenas compreendidos e assimilados; outra que defende a existência de um processo interno ao formar o pensamento, mas considera que o desenvolvimento do pensamento cotidiano (ou espontâneo) e o do pensamento teórico (não-espontâneo) ocorrem da mesma forma, ou seja, seguem a mesma lógica.

No trabalho escolar, essas duas tendências são muito presentes: uma que baseia suas aulas na atividade do professor, responsável por transmitir aos alunos os conceitos que, quando assimilados, podem ser reproduzidos ao resolver exercícios ou nas avaliações; e outra que, baseada nas teses de Piaget¹³, organiza o trabalho pedagógico de modo a propiciar à criança condições para que, em contato com a situação apresentada a ela, possa manipular o objeto do conhecimento e assim elaborar seu pensamento teórico, evoluir de seu pensamento espontâneo seguindo a mesma lógica deste.

Como consequência, temos, de um lado, um ensino reprodutivista que não promove o desenvolvimento das potencialidades especificamente humanas; e, de outro, um ensino que, por não se configurar como um ensino mas sim como um oportunizador de situações de aprendizagens, esvazia de conteúdo o pensamento teórico e, portanto, não favorece o seu desenvolvimento.

Assim Vygotsky (2005, p. 107) se posiciona diante dessas teorias:

Oporemos a essas premissas errôneas a premissa de que o desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares ao pensamento da criança em cada nível do desenvolvimento, porque esses conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da criança. Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um mesmo processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das

13 Destaco algumas das teses de Jean Piaget (1896-1980), que considero significativas para a distinção pretendida em relação às teorias que embasam as duas tendências pedagógicas apresentadas: concepção organicista, genética do desenvolvimento; considera o sujeito epistêmico, universal; os fatores exógenos (condições sociais, econômicas, culturais e, portanto, educacionais) não determinam a forma da estrutura mental, ainda que possam modificar o ritmo da sua construção; desenvolvimento (interno) e aprendizagem (externa) são processos distintos, por isso considera-os de forma pura e isolada; o processo evolutivo do pensamento infantil ocorre por meio de sucessivos estágios com características próprias; desenvolvimento mental trata-se de um processo sucessivo de busca do equilíbrio cada vez mais complexo, também denominado de processo de autorregulação (SANTANA, 2008). Para aprofundamento em tais teses, recomendo a leitura de PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967 e PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 2005, p. 107).

Valendo-me dessa citação, destaco a importância atribuída pelo autor à organização intencional da atividade da criança desde a primeira infância, seguindo uma perspectiva de ensino, ou seja, de um trabalho sistematizado junto à criança para que ela atue e avance em seus conceitos. Ao tratar do desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos, assinala a importância dos fatores externos e internos, em relação dialética com os conceitos espontâneos, que também devem ser desenvolvidos nessa mesma perspectiva.

Mas o próprio autor destaca que os fatores internos e externos que propiciam os dois diferentes tipos de conceitos são totalmente diferentes para cada um deles, uma vez que os conceitos espontâneos advêm da vivência cotidiana da criança, ao passo que os conceitos teóricos dependem do aprendizado sistematicamente organizado pela escola. Portanto, por refletirem diferentes experiências, suas motivações, o conteúdo, sua forma e sua estrutura são diferentes.

Mesmo assim, a aquisição de um possibilita a aquisição do outro e este permite um redimensionamento do outro, em constante movimento. A esse respeito, Vygotsky (1995, p. 119, tradução minha¹⁴) afirma que “Toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior”. É justamente na captação deste movimento que Vygotsky, e grande parte dos psicólogos que o sucederam, direcionaram seus estudos científicos.

Lenin (apud DAVIDOV, 1988, p. 18, tradução minha¹⁵) assim explica a lógica dialética:

A lógica não é a ciência das formas exteriores do pensamento, senão as leis do desenvolvimento ‘de todas as coisas materiais, naturais e espirituais’, quer dizer, do desenvolvimento de todo o conteúdo concreto do mundo e de sua cognição, ou seja, o resultado, a soma total, a conclusão *da história* do conhecimento do mundo. (grifo do autor)

Trata-se, portanto, de sair do conhecimento proporcionado pela percepção da aparência das coisas do mundo, que captamos por meio de nossa atividade prática-objetiva,

14 “Toda forma superior de conducta es imposible sin las inferiores, pero la existencia de las inferiores o accesorias no agota la esencia de la superior”.

15 “La lógica no es la ciencia de las formas exteriores del pensamiento, sino de las leyes del desarrollo ‘de todas las cosas materiales, naturales y espirituales’, es decir, del desarrollo de todo el contenido concreto del mundo y su cognición, o sea, el resultado, la suma total, la conclusión de *la historia* del conocimiento del mundo”.

para buscar a sua essência, proveniente das relações entre suas características e propriedades internas, pois estas só podem ser percebidas e compreendidas por meio de suas contradições.

É exatamente esse movimento, propiciado pela captação das características e propriedades internas das coisas do mundo, que promove a distinção entre o pensamento empírico, espontâneo, advindo da experiência cotidiana, e o pensamento teórico, científico, sistematicamente organizado para possibilitar a compreensão da essência das coisas.

Parece-me fundamental a compreensão desta distinção, dos processos que a desencadeiam, para melhor compreender a realidade do trabalho escolar verificado em minha pesquisa e as dificuldades na promoção de mudanças na base deste trabalho, uma vez que, desta forma, poderei compreender o processo de formação dos conceitos (?) tão fortemente arraigados no fazer docente, provenientes das duas correntes psicológicas que compõem a pedagogia tradicional, conforme apontado por Vygotsky (2005) e Davidov (1988), e suas consequências para o desenvolvimento dos alunos.

Explico por que coloquei um ponto de interrogação após afirmar que os professores possuem conceitos muito arraigados em sua prática, condição que torna difícil a modificação dessa prática. Para tanto, primeiro quero retomar a definição de conceito apontada por Davidov (1988, p. 126, tradução minha¹⁶):

Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência. [...] expressar o objeto em forma de conceito significa compreender sua essência.

Desta forma, adquirir um conceito sobre algo significa se apropriar de seu conteúdo externo e interno de tal forma que se torna possível, por meio da ação mental, reproduzir esse algo para situações generalizadas ou, valendo-se desse conteúdo apropriado, produzir um novo conhecimento mediante a exigência situacional. Ouso dizer que não acredito que seja esse o sentido atribuído à palavra conceito que designa os conhecimentos que os professores possuem, daí a indicação da interrogação entre parênteses (?).

E, para melhor compreender a tipologia desses conhecimentos, recorro à distinção feita por Davidov (1998) sobre conhecimento empírico e conhecimento teórico. Considero tal

16 “Tener un concepto sobre uno u otro objeto significa saber reproducir mentalmente su contenido, construirlo. La acción de construcción y transformación del objeto mental constituye el acto de su comprensión y explicación, el descubrimiento de su esencia”.

distinção essencial para que, posteriormente, possa discorrer sobre a categoria de atividade, mais especificamente a atividade de estudo, e de problematização.

O conhecimento empírico é construído na realização da atividade prática, realizada com base nas condições materiais que se apresentam às pessoas. Por mais que essa atividade seja realizada pelo indivíduo, ela jamais pode ser considerada de forma individualizada, pois todo contato com o mundo objetivo e subjetivo é mediado pelas relações sociais, pelo seu conteúdo histórica e socialmente elaborado.

Esse contato mediatizado, cuja qualidade depende das oportunidades, relações sociais e materiais, que são oferecidas à criança, promove a apropriação dos bens culturais e o seu desenvolvimento. Por meio da apropriação do que é social e está fixado na cultura, o homem, em seu processo de humanização, se transforma tanto no plano do controle das funções orgânicas quanto, e principalmente, no plano psíquico.

Assim Leontiev (1978b, p. 265-266) ressalta a importância do processo de apropriação da cultura:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo dos objectos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diferentes formas da actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objectivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceptuais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da actividade cognitiva das gerações precedentes.

Davidov (1988) explica que esse processo de apropriação dos progressos produzidos pela humanidade ocorre por meio da reprodução das ações humanas em sua própria atividade, fazendo surgir uma forma especial de atividade, a que Leontiev (apud DAVIDOV, 1988, p. 56, tradução minha¹⁷) chamou de “atividade reprodutiva”:

O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução a criança realiza uma atividade que é adequada (mas não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades.

17 “El proceso de apropiación lleva al individuo a la reproducción, en su propia actividad, de las capacidades humanas formadas históricamente. Durante la reproducción el niño realiza una actividad que es adecuada (pero no idéntica) a la actividad encarnada por las personas en estas capacidades”.

Dessa forma, Leontiev (1978b, p. 270, grifos do autor) conclui:

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se difere do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana.

Mas, para que não haja uma interpretação equivocada do conceito de reprodução, uma vez que pelo senso comum tendemos a associá-lo ao conceito de imitação, como sinônimo de cópia, penso ser necessário fazer a devida distinção para a teoria da atividade, bastante diversa da visão mecanicista (teoria behaviorista) ou da visão intelectualista (teoria construtivista), amplamente divulgadas.

Vygotsky (1995), ao se referir à importância da imitação para o desenvolvimento psíquico da criança, atribui-lhe o sentido aferido por Davidov e Leontiev nas citações acima sobre o processo de reprodução, considerando-a uma forma de capacitar a criança para a reconstrução do conhecimento, que primeiro foi apenas reproduzido, mas que, dessa forma, pode ser superado.

[...] a imitação é, em geral, uma das vias fundamentais no desenvolvimento cultural da criança. [...] O próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Com efeito, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar ao adulto que escreve. [...] Podemos expor de outro modo essa nova avaliação da imitação dizendo que somente é possível na medida e nas formas em que vá acompanhada pelo entendimento. [...] As condições expostas nos impõem a renúncia à ideia que reduz a essência da imitação à simples formação de hábitos e compreender a imitação como um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano. (VYGOTSKY, 1995, p. 137-138, tradução minha¹⁸).

Portanto, ao longo de um complexo processo de desenvolvimento psíquico, que se dá no mundo concreto e baseado nele, o homem desenvolve as formas superiores de

18 “[...] la imitación es, en general, una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño. [...] El propio proceso de imitación presupone una determinada comprensión del significado de la acción del otro. En efecto, el niño que no sabe comprender, no sabrá imitar al adulto que escribe. [...] Podemos exponer de otro modo esa nueva evaluación de la imitación diciendo que sólo es posible en la medida y las formas en que va acompañada por el entendimiento. [...] Las condiciones expuestas nos imponen la renuncia a la idea que reduce la esencia de la imitación a la simple formación de hábitos y comprender la imitación como un factor esencial en el desarrollo de las formas superiores del comportamiento humano”.

comportamento humano, entre as quais estão as funções psíquicas superiores. Tais funções são consequência do desenvolvimento das funções elementares, estas diretamente ligadas à necessidade de sobrevivência do ser humano. À medida que essas necessidades são saciadas, as próprias condições de vida material e espiritual promovem o surgimento de outras, estas especificamente humanas e que possuem a potencialidade de desenvolver as funções psíquicas superiores, que assim se caracterizam por tornar a ação humana consciente e criadora.

Para a formação do pensamento empírico, uma das funções psíquicas elementares torna-se fundamental – trata-se da percepção. Tal função psíquica é desencadeada pelos órgãos dos sentidos, que também passam por um processo de aprendizagem que lhes propicia um melhor desempenho.

A história do desenvolvimento mental da criança nos ensina que o primeiro estágio do desenvolvimento da consciência na idade infantil, caracterizado pela não diferenciação das funções isoladas, é seguido por outros dois: a primeira infância e a idade pré-escolar. No primeiro se diferencia e se percorre a trilha principal do desenvolvimento da *percepção*, que domina o sistema das relações interfuncionais nesta idade e determina a atividade e o desenvolvimento do resto da consciência em qualidade de função dominante. (VYGOTSKY, 2001, p. 211, tradução minha¹⁹, grifo do autor).

É por meio da percepção do mundo ao nosso redor, nas relações interpessoais, que trazemos o seu conteúdo para formar o conteúdo de nossa individualidade. Durante as atividades sensório-objetais vamos especializando nossos sentidos, captando dos objetos e das pessoas com quem convivemos as impressões de suas características exteriores, o que nos permite aprender a atribuir sentido ao mundo e às nossas ações nele.

A qualidade do desenvolvimento dos processos de percepção é essencial para o pleno desenvolvimento humano como um todo, voltado à emancipação humana do ambiente limitador, este considerado o único possível dentro da sociedade capitalista. Assim explicava Marx (2009, p. 109, grifos do autor):

A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se

19“La historia del desarrollo mental del niño nos enseña que el primer estadio de desarrollo de la conciencia en la edad infantil, caracterizado por la no diferenciación de funciones aisladas, es seguido por otros dos: la infancia temprana y la edad preescolar. En el primero se diferencia y recorre la senda principal del desarrollo de la percepción, que domina en el sistema de las relaciones interfuncionales en esta edad y determina la actividad y el desarrollo del resto de la conciencia en calidad de función dominante”.

tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma como o seu *objeto* se tornou objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os *sentidos* se tornaram *teóricos*. Relacionam-se com a coisa por querer a coisa, mas a coisa mesma é um comportamento *humano objetivo* consigo própria e com o homem, e vice-versa. [...] Da mesma maneira, os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha *própria* apropriação. Além destes órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos *sociais* na *forma* da sociedade, logo, por exemplo, a atividade em imediata sociedade com outros etc., tornou-se um órgão da minha *externação de vida* e um modo de apropriação da vida *humana*. Compreende-se que o olho *humano* frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o *ouvido* humano diferentemente da do ouvido rude etc. (MARX, 2009, p. 109, grifos do autor).

Nesse sentido, o nível ou a qualidade de minha humanização está diretamente relacionado à minha relação com o mundo humano e material (este também humanizado). É na práxis que os órgãos dos outros homens se tornam conteúdo de minha apropriação, ou seja, é na minha atividade que aprendo, me aproprio das melhores formas humanas de ver, ouvir, sentir, assim como é nessa mesma atividade que me objetivo, exteriorizo aquilo de que me apropriei.

É nessa medida que as circunstâncias de vida determinam as condições de desenvolvimento do psiquismo e, portanto, da consciência (MARX, 2002). A esse respeito, Vygotsky (1994, p. 21, tradução minha²⁰) destacou que:

Em primeiro lugar, isto significa que, neste sentido, o ambiente constitui uma fonte de todos os aspectos humanos específicos da criança, e que se a forma ideal apropriada não está presente no entorno, deixará de desenvolver-se na criança a atividade, a característica ou o aspecto correspondente.

Em consonância, Leontiev (1978a, p. 54, tradução minha²¹) também destacou o desenvolvimento da percepção como atividade social, ao afirmar que

[...] a base dos processos cognoscitivos não está constituída pela prática individual do sujeito, mas pelo “conjunto da prática humana”. Por isso não somente o pensamento, mas também a percepção do homem superam, em grande medida por sua riqueza, a relativa pobreza da experiência pessoal.

20 En primer lugar, esto significa que en este sentido el entorno constituye una fuente de todos los rasgos humanos específicos del niño, y que si la forma ideal apropiada no esta presente en el entorno, dejará de desarrollarse en el niño la actividad, la característica o el rasgo correspondiente.

21 “[...] la base de los procesos cognoscitivos no está constituida por la práctica individual del sujeto, sino por ‘el conjunto de la práctica humana’. Por eso no sólo el pensamiento, sino también la percepción del hombre superan en gran medida por su riqueza a la relativa pobreza de la experiencia personal”.

O autor afirma que, a partir dos pressupostos defendidos pelo marxismo e apropriados pela psicologia, houve uma revolução na maneira desta ciência encarar a formação do psiquismo. No caso da evolução do processo de percepção, considerada pelo marxismo como uma “[...] etapa e também como forma básica do conhecimento [...]” (LEONTIEV, 1978a, p. 30, tradução minha²²), a percepção deixa de ser apenas resultado da influência dos estímulos objetivos externos para ser considerada também um processo ativo de atribuição de significados, passo significativo para a elaboração das imagens mentais e do desenvolvimento da comunicação, uma vez que envolve a criança em sua participação ativa na atividade humana. Consideração também importante para a compreensão da relação dialética que o indivíduo estabelece com seu ambiente.

Nesse sentido, Vygotsky (2001, p. 211, tradução minha²³, grifo do autor) afirma, após se referir ao desenvolvimento da percepção como primeiro estágio na formação da consciência infantil, que a memória e a atenção também executam importantes papéis para a apropriação da cultura por parte da criança:

No segundo estágio, a função dominante é a *memória*, que salta ao primeiro plano do desenvolvimento. Em consequência, no início da idade escolar nos encontramos já diante de uma percepção e uma memória que dão mostras de notável maturidade. Tal maturidade faz parte das premissas fundamentais de todo o desenvolvimento psíquico no transcurso desta idade. Se considerarmos que a atenção é uma função de estruturação do percebido e representado pela memória fica fácil compreender que já no início da idade escolar a criança goza de uma atenção e uma memória suficientemente maduras. Dispõe, em consequência, do que deve tomar consciência e do que deve dominar. Fica compreensível por que as funções conscientes e voluntárias da memória e da atenção são centrais nessa idade.

Importante destacar da citação o conceito de atenção, como *uma função de estruturação do percebido e representado pela memória*. Ou seja, da qualidade do desenvolvimento da percepção e da memória, que ocorre se elas estiverem intrinsecamente relacionadas nas atividades práticas e coletivas desde a primeira infância e na idade pré-escolar, depende a estruturação da atenção voluntária, fundamental para as atividades escolares subsequentes.

22 “[...] una etapa y también como forma básica del conocimiento [...]”.

23 En el segundo estadio, la función dominante es la *memoria*, que salta al primer plano del desarrollo. Por consiguiente, en el umbral de la edad escolar nos hallamos ya ante una percepción y una memoria que dan muestras de notable madurez. Dicha madurez forma parte de las premisas fundamentales de todo el desarrollo psíquico en el transcurso de esta edad. Si tenemos en cuenta que la atención es una función de estructuración de lo percibido y representado por la memoria resulta fácil comprender que ya en el umbral de la edad escolar el niño goza de una atención y una memoria suficientemente maduras. Dispone, por consiguiente, de lo que debe tomar conciencia y de lo que debe dominar. Resulta comprensible por qué las funciones conscientes y voluntarias de la memoria y la atención son centrales en esa edad.

O desenvolvimento das funções psíquicas supracitadas, com o intuito de se tornarem conscientes e voluntárias, deve ser intencionalmente organizado na escola, desde a Educação Infantil, pois dele depende o desenvolvimento da linguagem, ou do sentido atribuído pela criança às palavras, a capacidade de generalização, de controle e de uso consciente dos modos de ação, entre outros.

Os aspectos dos objetos, características e propriedades comuns aos objetos de um mesmo tipo ou classe, que são captados e analisados por meio das percepções sensoriais, são designados por palavras que, por sua vez, possibilitam o reconhecimento de outros objetos relacionados a elas, desencadeando o processo de generalização. Sobre o uso da palavra para designar os objetos e suas propriedades, Marx (apud DAVIDOV, 1988, p. 120, tradução minha²⁴) escreveu:

Esta denominação verbal somente expressa em forma de representação o que a atividade repetida converteu em experiência... As pessoas somente dão a estes objetos uma denominação especial (genérica), porque já conhecem a capacidade destes objetos de servir à satisfação de suas necessidades.

Tais representações genéricas, surgidas inicialmente na atividade prática e materializadas por meio da linguagem, tornam possível planejar o trabalho. Também é importante frisar que, na relação dialética com o real, desde o início a atividade prática não desencadeia apenas funções sensoriais. Desde o seu início, e justamente por ser atividade prática *humana*, há racionalidade nas ações em prol de satisfazer determinadas necessidades. Por promover a unidade entre sensorial e racional é que os elementos emergentes da atividade possibilitam a sua representação verbal e, por meio dela, a atribuição de significados.

Os conhecimentos provenientes das sensações, que por sua vez provêm das relações sociais e materiais, tomam forma com a linguagem, cada vez mais elaborada, que torna possível fixá-los na forma de patrimônio da humanidade, a cultura.

Assim, forma-se o pensamento discursivo empírico, que tem como um dos seus princípios “[...] a generalidade formal dos objetos examinados. [...] Sua principal função consiste na classificação de objetos, na construção de um firme esquema de ‘determinantes’” (DAVIDOV, 1988, p. 107, tradução minha²⁵). O desenvolvimento desse pensamento pressupõe

24 “Esta denominación verbal sólo expresa en forma de representación lo que la actividad repetida convirtió en experiencia... Las personas sólo dan a estos objetos una denominación especial (genérica), por cuanto ya conocen la capacidad de estos objetos de servir a la satisfacción de sus necesidades”.

25 “[...] la generalidad formal de los objetos examinados. [...] Su principal función consiste en la clasificación de objetos, en la construcción de un firme esquema de ‘determinantes’”

duas vias: uma que vai do concreto ao abstrato e outra deste ao concreto, possível graças às imagens visuais desencadeadas por meio da linguagem, por isso ele é bastante rico em conteúdo.

De acordo com o autor, há dois tipos de generalização: uma empírica e outra teórica. A primeira apresenta um movimento do específico para o geral, quando se comparam características específicas de um objeto e depois parte-se para o todo. Tal movimento implica primeiro caracterizar, depois classificar por categorias e, por último, generalizar por meio de um nome – movimento do concreto ao abstrato. A segunda, bastante diferente da empírica, uma vez que começa por meio de um sistema de conceitos, enquanto princípios gerais, para depois considerar situações específicas, para verificar como o princípio geral se aplica em cada situação – movimento do abstrato ao concreto. As definições não contribuem para a generalização teórica, pois o que importa é compreender as relações que surgem a partir do princípio geral e não a sua definição em si, pois com base nestas relações é possível tornar o princípio cada vez mais concreto, mais específico.

Uma das principais funções do ensino escolar defendida pelo autor é organizar seu trabalho de modo que possibilite a formação da generalização conceitual, aquela que fornece condições para uma exploração tal dos objetos a ponto de, posteriormente, viabilizar a percepção das relações internas entre as suas propriedades, condição para a compreensão e elaboração dos conceitos.

Assim o autor descreve a função da generalização conceitual:

Pode-se assinalar a seguinte função principal da generalização conceitual: no processo de estudo e da atividade prática, o homem utiliza diversas regras de ação. A condição para a aplicação da regra à situação concreta ou ao objeto único é sua referência prévia a uma determinada classe comum. Por isso é necessário saber “ver” este comum em cada caso concreto e único. O meio mais eficaz, que está na base de tal aptidão, consiste nos sistemas de generalizações conceituais que possibilitam separar os aspectos identificatórios precisos e unívocos de umas ou outras classes gerais de situações ou objetos. (DAVIDOV, 1988, p. 102, tradução minha²⁶).

Os aspectos identificatórios que são percebidos nas situações concretas, a partir da atividade prática, atividade objetual-material das pessoas, são fixados nas coisas por meio da palavra. A palavra, enquanto signo, designa as coisas de forma arbitrária e cria um sistema de

26 “Se puede señalar la siguiente función principal de la generalización conceptual: en el proceso de estudio y de actividad práctica, el hombre utiliza diversas reglas de acción. La condición para la aplicación de la regla a la situación concreta o al objeto único es su referencia previa a una determinada clase común. Por eso es necesario saber ‘ver’ esto común en cada caso concreto y único. El medio más eficaz, que está en la base de dicha aptitud, son los sistemas de generalizaciones conceptuales que posibilitan separar los rasgos identificatorios precisos y unívocos de unas u otras clases generales de situaciones u objetos”.

representações, criando novas classes de generalizações. Dessa forma, inicia-se o movimento proveniente do conhecimento, do concreto ao abstrato.

De tal forma, pois, a formação das representações gerais, diretamente relacionadas com a atividade prática, cria as condições indispensáveis para realizar a complexa atividade espiritual que habitualmente se chama pensamento. Para isto são características a formação e a utilização das palavras-denominações que permitem dar à experiência sensorial a forma de universalidade abstrata. [...] Tal universalidade, baseada no princípio da repetitividade abstrata, constitui uma das particularidades do pensamento empírico. (DAVIDOV, 1988, p. 123, tradução minha²⁷)

Portanto, os conhecimentos adquiridos por meio das percepções propiciadas pela atividade prática, que possibilitaram a formação das imagens mentais e que, pela repetitividade proveniente da experiência, possibilitaram a elaboração da representação verbal, tornam possível a formação do pensamento discursivo empírico.

Todo esse processo permite uma grande liberdade ao homem, pois ao criar o âmbito da representação ideal, ele pôde a situação concreta de maneira diferenciada, analisar as condições percebidas e planejar suas ações em prol de um objetivo. Por sua vez, tal liberdade promove um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo humano.

Davidov (1988) ressalta a importância do processo de ensino do pensamento discursivo empírico para crianças menores, uma vez que ele forma as bases para o pensamento teórico, desde que esse ensino não considere este pensamento como forma mais desenvolvida ou que ele seja o objetivo final, mas deve ocorrer com condições apropriadas para que possibilite o desenvolvimento da razão dialética.

Hoje, a grande maioria das escolas – especialmente as públicas, assim como acontece na escola em que desenvolvi minha pesquisa, da forma como seus programas de ensino estão estruturados – não trabalha de forma significativa com o desenvolvimento desse processo de formação do pensamento empírico. Na melhor das hipóteses, essas escolas trabalham basicamente com exercícios que promovem a percepção das regularidades entre seres (vivos ou inanimados), para que assim cheguem à “elaboração” dos conceitos sobre os seres estudados.

É possível, com base na teoria estudada, levantar alguns problemas nesse trabalho desenvolvido pelas escolas. Primeiro, que falta aos profissionais da educação, desde os da

27 “De tal forma, pues, la formación de las representaciones generales, directamente enlazadas con la actividad práctica, crea las condiciones indispensables para realizar la complexa actividad espiritual que habitualmente se llama pensamiento. Para este son características la formación y utilización de las palabras-denominaciones que permiten dar a la experiencia sensorial la forma de la universalidad abstracta. [...] Tal universalidad, basada en el principio de la repetibilidad abstracta, constituye una de las particularidades del pensamiento empírico”.

Educação Infantil, em razão das condições de sua formação pedagógica, uma maior consciência sobre a importância do desenvolvimento das habilidades perceptivas das crianças, não havendo, portanto, um trabalho intencional para isso.

Quando nas séries iniciais se trabalha da forma supracitada, ou seja, promovendo a exploração dos objetos para que, com base em suas semelhanças e diferenças, “elaborem” seus conceitos. Cabe ressaltar que percepção das crianças já está, de certo modo, extremamente vinculada apenas aos aspectos exteriores, mais facilmente perceptíveis, do objeto, não havendo um esforço cognitivo para superar essas primeiras impressões. Por isso, escrevi os termos elaboração e elaborem entre aspas, por considerar que não há um real processo de elaboração por parte da criança, o que há é uma indução do professor para que o conceito historicamente construído seja percebido por ela.

Como consequência de toda essa atividade de ensino, assim concebida, os processos perceptivos não são qualitativamente desenvolvidos a ponto de se desprenderem dos aspectos externos, aparentes, das coisas e buscarem a sua essência, sendo os conceitos construídos estritamente empíricos, relacionados às experiências cotidianas, não desenvolvendo condições mínimas para o avanço no sentido dos conhecimentos teóricos.

Dessa forma, os conceitos perdem toda sua especificidade ao se tornarem estáticos, prontos e fechados, ou seja, deixam de ter todos os processos contraditórios que os compõem ao representarem a realidade, todo o movimento dialético que tornou possível sua evolução até aquele momento. Ao aprenderem a se relacionar de forma estática com o conhecimento, é obstaculizado às crianças terem desenvolvidos os pré-requisitos necessários ao pensamento teórico.

A escola, portanto, deveria ter consciência de que “[...] a atividade prática, a prática, cria algo assim como um fio condutor para o pensamento teórico, graças ao qual este pode não desviar-se do caminho que conduz a um conhecimento adequado” (LEONTIEV, 1978a, p. 36, tradução minha²⁸). Quando me refiro à escola, quero designar, de forma genérica, o modo como está estruturada em seus aspectos físicos, humanos, pedagógicos – todos condicionados por políticas econômicas calcadas no acúmulo de riquezas e de poder, como já apresentado neste trabalho.

Ao se limitar ao ensino dos conhecimentos baseados nas generalizações empíricas, seguindo o caráter lógico-formal das abstrações, a educação escolar não caminha em direção ao conhecimento teórico:

28 “[...] la actividad práctica, la práctica, crea algo así como un hilo conductor para el pensamiento teórico, debido al cual éste puede no desviarse del camino que conduce a un conocimiento adecuado”.

As abstrações e generalizações lógico-formais não expressam a especificidade dos conceitos científicos estritamente teóricos. [...] Na generalização conceitual empírica não se separam, justamente, as particularidades essenciais do objeto, a conexão interna de seus aspectos. Tal generalização não assegura, no conhecimento, a separação entre os fenômenos e a essência. As propriedades externas dos objetos, sua aparência se toma aqui pela essência. (DAVIDOV, 1988, p. 104-105, tradução minha²⁹).

Segundo o autor, a diferença qualitativa entre o pensamento empírico e o teórico é que, enquanto o primeiro ocorre no nível dos resultados das experiências sensoriais e permite a construção de representações apenas no nível das imagens ideais, o teórico possibilita a percepção das propriedades internas dos objetos, formulando leis internas entre as suas classes que, ao ter como conteúdo o que é universal, possibilita que a representação possa ocorrer no plano ideal sem a necessidade da presença do objeto, real ou em imagem.

O pensamento teórico é, portanto, aquele que permite a construção de um experimento mentalmente. Para isso, o autor afirma que são necessárias as seguintes particularidades: primeiro, o objeto do conhecimento é explorado a tal ponto que é possível descobrir-lhe a essência; depois, o objeto material se torna objeto de ações mentais; e, por último, essas ações mentais permitem elaborar um sistema de enlaces mentais no qual o objeto material está contido.

As particularidades do experimento mental acima assinaladas dão forma às bases do pensamento teórico, que já não opera com representações senão propriamente com conceitos. O conceito aparece aqui como a forma da atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial. (DAVIDOV, 1988, p. 126, tradução minha³⁰).

A perspectiva dialética materialista considera que o pensamento individual, tanto empírico quanto teórico, é produto da atividade historicamente produzida pela humanidade,

29 “Las abstracciones y generalizaciones lógico-formales no expresan la especificidad de los conceptos científicos estrictamente teóricos. [...] En la generalización conceptual empírica no se separan, justamente, las particularidades esenciales del objeto, la conexión interna de sus aspectos. Dicha generalización no asegura, en el conocimiento, la separación de los fenómenos y la esencia. Las propiedades externas de los objetos, su apariencia se toma aquí por la esencia”.

30 “Las particularidades del experimento mental arriba señaladas conforman la base del pensamiento teórico, que ya no opera con representaciones sino propriamente con conceptos. El concepto aparece aquí como la forma de actividad mental por medio de la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus relaciones, que en su unidad reflejan la universalidad o la esencia del movimiento del objeto material. El concepto actúa, simultáneamente, como forma de reflejo del objeto material y como medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial”.

que o indivíduo se apropria por meio do trabalho. Mas, para que o trabalho se realize é necessária a utilização de instrumentos, o uso planejado e baseado na finalidade da atividade, que projeta na mente do sujeito a imagem ideal do seu produto, que servirá de guia da própria atividade e permitirá que o sujeito faça as escolhas dos instrumentos de forma consciente, com vistas ao objetivo final da atividade, o seu produto.

Para o uso adequado dos instrumentos, que são históricos e sociais, é necessário que suas características e propriedades (não só as externas como também as internas) sejam conhecidas do indivíduo, para que assim ele possa optar pelo seu uso adequado e transformá-lo de acordo com suas necessidades. Quanto melhor é a compreensão dos conceitos, como descritos na citação acima, melhores serão as condições para o planejamento adequado no uso de instrumentos, pois ao realizar mentalmente o seu uso, tendo em vista os objetivos postos para a atividade, o indivíduo tem oportunidade de avaliar antecipadamente suas chances de sucesso.

Esses conhecimentos devem se antecipar ao uso, na forma como explica Davidov (1988, p. 116, tradução minha³¹):

A transformação do que dá a natureza é um ato de superação de sua imediatez. Por si mesmos os objetos naturais não adquirem a forma que se lhes dá conforme as necessidades do homem social. Além do mais, as pessoas devem levar em consideração antecipadamente as propriedades dos objetos que permitem produzir as metamorfoses correspondentes tanto à finalidade proposta como à natureza dos objetos mesmos. Em consequência, no processo do trabalho o homem deve levar em consideração não somente as propriedades externas dos objetos, mas também as conexões internas que permitem mudar suas propriedades e fazê-los passar de um estado a outro.

O conhecimento, portanto, deve possibilitar ao homem superar a imediatez das circunstâncias aparentes do momento vivido. Fazendo uma relação com o método fonêmico de alfabetização, por exemplo, como apresentado pelo Programa “Além das Palavras”, da forma como ele apresenta a aquisição da linguagem escrita, uma mera associação entre fonema e grafema, de fato, não há como a escola propiciar aos seus alunos condições de se apropriar de toda complexidade desse tipo de linguagem, a fim de capacitá-los a usá-la com propriedade, de forma livre e adequada às suas intenções em cada situação.

31 “La transformación de lo que da la naturaleza es un acto de superación de su imediatez. Por sí mismos los objetos naturales no adquirirían la forma que se les da conforme a las necesidades del hombre social. Además, las personas deben tener en cuenta por anticipado las propiedades de los objetos que permiten producir las metamorfosis correspondientes tanto a la finalidad planteada como a la naturaleza de los objetos mismos. En consecuencia, en el proceso de trabajo el hombre debe tomar en consideración no sólo las propiedades externas de los objetos, sino también las conexiones internas que permiten cambiar sus propiedades y hacerlos pasar de un estado a otro”.

Ao desenvolver a atividade prática, as pessoas passam a reproduzir o uso dos instrumentos já existentes e a produzir instrumentos que antes somente existiam em termos de potencial. Dessa forma, o papel da atividade é fundamental para o desencadeamento desse processo de reprodução e de produção dos instrumentos e de todo desenvolvimento psíquico dele decorrente.

4.2 Atividade

A categoria de atividade tem seus pressupostos teóricos na concepção marxista de trabalho, enquanto ação intencional do homem ao transformar a natureza em prol de uma necessidade humana. Tal concepção revolucionou a psicologia, que passou a considerar que o pensamento e a consciência são determinados pelas circunstâncias reais, materiais, de vida e de atividade prática que são oportunizadas aos indivíduos.

Mas Leontiev (1978a, p. 20, tradução minha³²) ressalta:

Em verdade, a descoberta filosófica de Marx não consiste de modo algum em identificar a prática com o conhecimento, senão em que o conhecimento não existe à margem do processo vital, que por sua própria natureza é um processo material, prático. O reflexo da realidade surge e se desenvolve no processo de desenvolvimento dos vínculos reais dos homens cognoscentes com o mundo humano que o circunda, é determinado por esses vínculos e, a sua vez, exerce uma influência sobre o desenvolvimento destes.

Desse modo, é por meio da atividade prática que cada indivíduo entra em contato com toda a cultura historicamente elaborada e dela se apropria, desenvolvendo nesse processo todas as suas funções psíquicas superiores. Os vínculos a que o autor se refere são estabelecidos nas experiências de atividade, que são sociais por natureza, e determinarão a formação da consciência individual.

A forma inicial de todos os tipos de atividade das pessoas é a prática histórico-social do gênero humano, ou seja, a atividade de trabalho coletiva, adequada, sensorio-objetal, transformadora, das pessoas. Na atividade se descobre a universalidade do sujeito humano. [...] Toda atividade espiritual

32 En verdad, el descubrimiento filosófico de Marx no consiste en modo alguno en identificar la práctica con el conocimiento, sino en que lo conocimiento no existe al margen del proceso vital, que por su naturaleza es un proceso material, práctico. El reflejo de la realidad surge y se desarrolla en el proceso de desarrollo de los vínculos reales de los hombres cognoscentes con el mundo humano que les circundaba, es determinado por esos vínculos y, a su vez, ejerce una influencia inversa sobre el desarrollo de éstos”.

das pessoas está determinada pela prática social e tem uma estrutura em princípio afim com ela. A atividade é a substância da consciência humana. (DAVIDOV, 1988, p. 27, tradução minha³³).

Segundo o exposto pelo autor, em comunhão com os pressupostos marxistas, a atividade espiritual, do pensamento, individual e, portanto, subjetiva, tem sua fonte na atividade prático-objetual, aquela que, em contato com o mundo objetivo permite o desenvolvimento do gênero humano em cada homem.

Leontiev (1978a) afirma que é na atividade laboral que o homem, por meio de suas ações com vistas a um objetivo prático, começa a adquirir os conhecimentos sobre as propriedades do mundo. Aos poucos, as situações de vida vão exigir-lhe uma análise prévia das circunstâncias antes de agir – mesmo estando estritamente relacionado ao objeto real, ainda que em imagem, esta já é uma forma de pensamento. À medida que a intencionalidade das ações vai adquirindo maior desprendimento das sensações diretas, atuando mais no campo cognoscitivo – e neste aspecto o desenvolvimento da linguagem adquire tamanha relevância – o conteúdo da consciência coletiva vai sendo apropriado, o que representa um significativo avanço em termos de elaboração do pensamento, caracterizando uma nova prática individual, o que, por sua vez, amplia as possibilidades de novas experiências sociais.

Mais uma vez, remeto-me às condições concretas de conhecimento sobre as propriedades das coisas do mundo que o Programa “Além das Palavras” oferece, a fim de analisar qual conteúdo da consciência coletiva ele propicia para ser apropriado pelos profissionais da escola e pelos alunos que a constituem. Ou melhor, remeto-me à falta de um trabalho com esses conhecimentos que, por não oferecer os instrumentos culturais de forma a permitir a sua compreensão e efetiva apropriação, não propicia a possibilidade de uso voluntário, autônomo e criativo desses instrumentos, desenvolvendo uma consciência coletiva alienada, dependente e em pleno acordo com os interesses do sistema capitalista.

Como já afirmado anteriormente, na realidade, não há uma sequência de desenvolvimento, que vai da atividade prática à atividade cognoscitiva, como se uma fosse pré-requisito para a outra, uma vez que o conhecimento sensorial e racional ocorrem juntos, permeados pelo desenvolvimento da linguagem, que concede uma qualidade diferenciada às ações, pois permite que estas sejam planejadas e avaliadas no plano ideal, antes de serem

33 “La forma inicial de todos los tipos de actividad de las personas es la práctica histórico-social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetual, transformadora, de las personas. Em la actividad se pone as descubierto la universalidad del sujeto humano. [...] Toda la actividad espiritual de las personas está determinada por la práctica social y tiene una estructura em principio afim com ella. La actividad es la sustancia de a conciencia humana”.

executadas. O que ocorre, portanto, é um aperfeiçoamento de ambos os conhecimentos à medida que as situações concretas de vida assim possibilitam.

Mas para que tamanho salto qualitativo ocorra no desenvolvimento das capacidades humanas, o conteúdo e a forma das atividades propostas são fundamentais. Desde a divisão do trabalho, no desenvolvimento dos modos de produção (MARX, 2002), a atividade intelectual e a atividade prática têm sido desenvolvidas socialmente por pessoas diferentes, fato histórico que determina diferentes funções sociais aos indivíduos, conseqüentemente diferentes formas de educação e de situações de atividade são propiciadas a diferentes pessoas.

Para Marx, a base de todo desenvolvimento é a atividade prática, e se o conteúdo da atividade de pensamento é diferenciado, por permitir agir sobre os objetos sem a sua presença imediata, mas mediatizada pelos conhecimentos adquiridos (o que possibilita um desenvolvimento ímpar das funções psíquicas ímpar), é na prática que esse conteúdo adquire concretude e fidedignidade.

A compreensão de como se estrutura e se organiza uma atividade, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é fundamental para que o adulto – especialmente o professor – possa planejá-la intencionalmente de modo a promover, de fato, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Somente assim é que o seu fazer, justamente por ser intencional e ser orientado pelo objetivo supracitado, torna-se também uma atividade.

Toda atividade é desencadeada por uma necessidade. Segundo Leontiev (1978a), na sociedade, o homem encontra não somente os instrumentos e as condições para a atividade acontecer, mas principalmente é na sociedade, nas condições concretas de vida, que os homens encontram as necessidades para suas atividades. É nas relações interpessoais e no contato com os objetos da cultura que são formados, em cada indivíduo, os motivos para sua atividade, por isso esta é constituída por sua objetividade, por sua existência objetiva.

Além disso, o objeto da atividade aparece de duas maneiras: primeiro, em sua existência independente como subordinando e transformando a atividade do sujeito; segundo, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se efetua como resultado da atividade do sujeito e não pode efetuar-se de outro modo. (LEONTIEV, 1978a, p. 68, tradução minha³⁴).

Nesta citação, ao explicar as duas formas de existência do objeto da atividade, podemos perceber a lei genética proposta por Vygotsky (1995), qual seja, que todo

34 “Además, el objeto de la actividad aparece de dos maneras: primero, en su existencia independiente como subordinando y transformando la actividad del sujeto; segundo, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad, que se efectúa como resultado de la actividad del sujeto y no puede efectuarse de otro modo”.

desenvolvimento humano primeiro ocorre no nível interpessoal, momento em que o indivíduo está em contato com outras pessoas e com os objetos culturais. Este primeiro momento fornece a estrutura instrumental da atividade, coloca o indivíduo em uma rede de relações com os homens e com o mundo objetivado e, por isso, é responsável pela formação das funções intersíquicas, que se desenvolvem nas atividades coletivas e constituem o primeiro momento do exercício de uma função.

Depois, em um segundo momento, ocorre o nível intrapessoal, quando o indivíduo internaliza as vivências coletivas, sob a forma de funções psíquicas superiores, para se apropriar do objeto do conhecimento, refletindo sobre ele, atribuindo-lhe um significado e sendo capaz de emitir uma resposta à situação. É o momento em que a vivência social, coletiva, se torna parte da individualidade do sujeito, para formação das propriedades intrapsíquicas do indivíduo.

Voltando à estrutura da atividade, nas relações interpessoais são criadas as necessidades que desencadearão e orientarão a atividade e que, no nível intrapsíquico, serão responsáveis por fazerem surgir os motivos que impulsionam o sujeito à ação.

A existência objetiva do conteúdo da atividade é essencial para que esta ocorra. Assim Leontiev (1978a, p. 71, tradução minha³⁵) esclarece essa condição:

Somente como resultado de seus “encontros” com o objeto que o responde, a necessidade pode pela primeira vez orientar e regular a atividade. [...] o desenvolvimento das necessidades se opera como desenvolvimento de seu conteúdo objetivado. [...] O que explica sua formação é que na sociedade humana os objetos dessas necessidades são produzidos, e graças a isso – disse Marx – são produzidas também as próprias necessidades. Assim, pois, as necessidades dirigem a atividade por parte do sujeito, mas podem cumprir essa função somente se são objetivas.

Ou seja, para que as necessidades possam ser internalizadas, estar no nível intrapsíquico do sujeito, a fim de propiciar e orientar a sua atividade, elas precisam, primeiro, ser disponibilizadas a ele sob a forma de vivência. Somente assim os motivos, que são considerados como manifestação pessoal, internalizada, do sujeito, são capazes de impulsionar a sua ação.

35 “Sólo como resultado de sus ‘encuentros’ con el objeto que le responde, la necesidad puede por primera vez orientar y regular la actividad. [...] el desarrollo de las necesidades se opera como desarrollo de su contenido objetivado. [...] Lo que explica su formación es que en la sociedad humana los objetos de esas necesidades se producen, y gracias a ello – dice Marx – se producen también las propias necesidades. Así, pues, las necesidades dirigen la actividad por parte del sujeto, pero pueden cumplir esta función sólo si son objetivas”.

Segundo Leontiev (1978a), não existe atividade sem motivo, o qual, por sua vez, não existe se não for provocado por uma necessidade, social por princípio. Na estrutura de atividade elaborada e defendida pelos autores da teoria da atividade, o motivo está direcionado ao produto da atividade, seja ele material seja ideal, levando o sujeito a agir em função de querer o objetivo final da atividade.

Mas, quando falamos das atividades concretas do cotidiano e, portanto, nos referimos a objetivos amplos, o autor nos alerta que precisamos ter em mente que nós agimos em função de fins específicos, menores, que tornam possível concretizar passos em direção ao objetivo maior, ao produto da atividade.

Para cada fim específico, que delimita de forma parcial o objetivo da atividade, há uma ação correspondente, orientada por esse fim.

A delimitação dos fins e a formação das ações subordinadas a eles conduz a algo assim como uma desintegração das funções que anteriormente estavam fundidas no motivo. É certo que a função do impulso se conserva plenamente no motivo. Outra coisa é a função da orientação: as ações que executam a atividade são impulsionadas por seu motivo, mas estão orientadas por um fim. [...] A delimitação de ações orientadas a um fim como componentes do conteúdo de atividades concretas propõe, como é natural, o problema das relações internas que as vinculam. Como já temos dito, a atividade não é um processo de adição. Por conseguinte, as ações não são “unidades” peculiares que se incluem na composição da atividade. A atividade humana não existe mais que em forma de ação ou cadeia de ações. (LEONTIEV, 1978a, p. 83, tradução minha³⁶).

É necessário que compreendamos, portanto, que a atividade não é a simples soma de ações, mas o conjunto de relações que se estabelecem entre as diferentes ações, voltadas a fins parciais, cuja meta final é satisfazer o motivo. É o sujeito que elabora os seus fins, motivado pelo produto da atividade e, ao fazê-lo em condições objetivas, torna-se capaz de planejar suas ações. Quanto mais consciente se torna esse processo, maior é o nível de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, maiores são as chances de êxito de seu planejamento.

Nesse sentido, é possível pensarmos em uma atividade que seja desenvolvida por várias pessoas e que cada uma delas fique responsável por ações voltadas à satisfação de fins

36 “La delimitación de los fines y la formación de las acciones subordinadas a ellos conduce a que se opere algo así como una desintegración de las funciones que anteriormente estaban fusionadas en el motivo. Es cierto que la función del impulso se conserva plenamente en el motivo. Otra cosa es la función de la orientación: las acciones que ejecuta la actividad son impulsionadas por su motivo, pero están orientadas hacia un fin. [...] la delimitación de acciones orientadas hacia un fin como componentes del contenido de actividades concretas plantea, como es natural, el problema de las relaciones internas que las vinculan. Como ya hemos dicho, la actividad no es un proceso de adición. Por consiguiente, las acciones no son ‘unidades’ peculiares que se incluyen en la composición de la actividad. La actividad humana no existe más que en forma de acción o cadena de acciones”.

específicos, sem que percamos o conceito de atividade elaborado pela Teoria Histórico-Cultural. Se todas essas pessoas tiverem compreensão da necessidade que desencadeou a atividade, se todas tiverem em comum o motivo da atividade e planejarem juntas as ações com seus fins, sem perderem de vista o seu produto final, tendo consciência da importância de cada ação para a obtenção desse produto, a atividade não se descaracterizará e nem o motivo perderá seu caráter de orientador das ações, mantendo o seu conteúdo e valor psíquico. Dessa forma, o que acontece nessa situação é a livre associação em prol de um objetivo comum, quando as ações são partilhadas mas a atividade permanece uma para todas as pessoas. Não se trata de atividades diferenciadas como, por exemplo, na diferenciação entre atividade intelectual e atividade manual, em que os conteúdos são distintos suscitando diferentes valores psíquicos.

A ação, por sua vez, precisa de um *modus operandi* para se materializar e ser operacionalizada para que possa atingir seu fim, mas esse *modus operandi* não é determinado pelo fim em si, uma vez que este não se inventa aleatoriamente, mas pelas condições materiais para sua efetivação. “Em outras palavras, a *ação que se está executando* responde a uma tarefa; a tarefa é precisamente um fim que se dá em determinadas condições. [...] Denomino *operações* os meios com os quais se executa a ação” (LEONTIEV, 1978a, p. 85, tradução minha, grifos do autor³⁷).

Segundo o autor, o que difere a ação da operação, é que a primeira está relacionada a um fim enquanto a segunda está vinculada às condições para a sua execução. As operações estão ligadas ao modo de realização da ação e por isso dependem dos objetos disponíveis para sua instrumentalização. Outra diferença é o destino de ambas: quando passamos a participar de uma atividade mais ampla, o que antes era ação passa a ser operação, porque novas ações foram exigidas para compor a atividade. E o que antes era operação, necessitando da nossa atenção consciente, pela prática adquirida em razão de sua execução por várias vezes, se torna um hábito automatizado, liberando a consciência para novas ações, oferecendo maior rapidez e satisfação na sua realização, ampliando nossas possibilidades de atividades.

Leontiev (2006, p. 74-75) assim se refere ao desenvolvimento das operações:

Para que as operações conscientes se desenvolvam é típico (estudos experimentais demonstram) que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde

37 “En otras palabras, la *acción que se esta ejecutando* responde a una tarea; la tarea es precisamente un fin que se da en determinadas condiciones. [...] Denomino *operaciones* a los medios con los cuales se ejecuta la acción”.

adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático. Como então se converte uma ação em uma operação, e, por conseguinte, em uma habilidade e hábito? Para converter a ação de uma criança em uma operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.

Desta forma, quanto mais desenvolvido o nível das operações mais se torna possível passar para ações mais complicadas, que exigem operações mais estruturadas. Esse crescente evolutivo exerce direta influência no desenvolvimento das funções psicofisiológicas, como as funções sensoriais, de memória, as funções tônicas, a linguagem.

Quanto maior o nível das atividades vivenciadas pela criança, mais apurada será sua sensibilidade e sua capacidade de memorização das operações, automatizando-as mais rapidamente. Essa condição atribui maior eficácia ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É importante frisar que todos esses elementos que atuam em uma atividade não ocorrem isoladamente, nem se constituem em passos isolados de um processo. Eles atuam em uma conexão de relações internas, em constante movimento, como um sistema ou uma unidade molecular.

Os objetos por si só podem adquirir a qualidade de impulsos, fins e instrumentos somente dentro do sistema da atividade humana; separados dos vínculos deste sistema perdem sua existência como impulsos, como fins, como instrumentos. O instrumento, por exemplo, tomado à margem do vínculo com o fim, chega a ser tão abstrato como a operação tomada à margem do vínculo com a ação que ela executa. Para investigar a atividade o que se requer é analisar seus vínculos *sistêmicos* internos. (LEONTIEV, 1978a, p.87, tradução minha³⁸, grifo do autor).

Outro aspecto importante que o autor destaca é que, em virtude da complexidade, unidade e mobilidade dos conceitos de atividade, ação e operação, nós, educadores, devemos atuar com muito cuidado ao elaborarmos as atividades para nossos alunos, pois a mobilidade possível entre os conceitos pode fazer com que a estrutura da atividade seja rompida. Quando apenas a parte executiva da atividade permanece, ela não pode ser considerada como

38 “Los objetos de por sí pueden adquirir la cualidad de impulsos, fines e instrumentos solamente dentro del sistema de la actividad humana; desgajados de los vínculos de este sistema pierden su existencia como impulsos, como fines, como instrumentos. El instrumento, por ejemplo, tomado al margen del vínculo con el fin, llega a ser tan abstracto como la operación tomada al margen del vínculo con la acción que ella ejecuta. Para investigar la actividad lo que se requiere es analizar sus vínculos *sistémicos* internos”.

atividade humana. É o que Repkin (2003) chama de pseudoatividade, quando esta domina o fazer humano e não o contrário, como deveria ser. Nesse caso, o sujeito atua, segundo o autor, apenas efetuando um comportamento reativo, cujo motivo não está relacionado com o seu objetivo.

Davidov (1988, p. 32, tradução minha³⁹) cita Leontiev para nos alertar que nem tudo que fazemos é atividade, pois é necessário manter a relação entre os componentes da atividade integral:

A. Leontiev prestou especial atenção à mudança e à transformação da estrutura da atividade como sistema integral no processo de sua realização. Assim, a atividade pode perder seu motivo e se transformar em ação; esta, se se modificar sua finalidade, pode converter-se em operação. O motivo de uma certa atividade pode passar a ser a finalidade da ação, como resultando que esta última se converte em outra atividade. [...] A mobilidade dos componentes da atividade também se expressa em que cada um deles pode converter-se em uma fração ou, pelo contrário, incluir unidades que antes eram relativamente independentes (por exemplo, certa ação pode fracionar-se em uma série de ações consequentes se certa finalidade se dividir em subfinalidades).

Reafirmando, para que a pseudoatividade não se torne prática pedagógica, a atividade, concebida como aquela que promove o desenvolvimento, é sempre gerada por motivos internos, que por sua vez foram desencadeados por necessidades socialmente construídas, e a finalidade da ação (ou seja, seu produto) deve coincidir com o motivo pelo qual essa ação foi praticada, o que envolve a consciência desse motivo pelo indivíduo.

As formas como a criança se relaciona com o meio em que vive denotam os diferentes motivos que a fazem interagir com as pessoas e se apropriar da cultura objetivada, e em cada período há uma atividade orientadora de suas ações que se sobrepõe às demais. Essa atividade, principal por conduzir o desenvolvimento da criança naquela determinada etapa, em virtude de seu conteúdo e sua forma de organizar a relação da criança com o mundo, é responsável pela formação da personalidade infantil.

É por meio dessa atividade, aqui denominada atividade-guia⁴⁰, em cada etapa do desenvolvimento, que o indivíduo vai definindo seus papéis sociais, se apropriando das

39 “A. Leóntiev prestó especial atención al cambio y la transformación de la estructura misma de la actividad como sistema integral en el proceso de su realización. Así, la actividad puede perder su motivo y transformarse en acción, ésta, si se modifica su finalidad, puede convertirse en operación. El motivo de una cierta actividad puede pasar a ser la finalidad de la acción, como resultado de lo cual esta última se convierte en otra actividad. [...] La movilidad de los componentes de la actividad también se expresa en que cada uno de ellos puede convertirse en una fracción o, por el contrario, incluir unidades que antes eran relativamente independientes (por ejemplo, cierta acción puede fraccionarse en una serie de acciones consecuentes se cierta finalidad se divide en subfinalidades)”.

características da cultura e do mundo adulto, desenvolvendo seu psiquismo. Leontiev (2006) definiu a existência de três grandes atividades-guias, que abarcam todas os demais fazeres, são elas: a brincadeira, o estudo e o trabalho.

Como o trabalho de pesquisa que realizei foi concentrado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, passarei a tratar agora da atividade-guia dessa etapa, ou seja, da atividade de estudo, cujos princípios passaram a ser o foco dos estudos nos encontros realizados na escola com os professores.

4.3 Princípios da Atividade de Estudo

O ingresso da criança na escola é um momento muito especial. Considerado como orgulho para a criança e a família, é visto como uma experiência ímpar pelos estudiosos do desenvolvimento infantil, especialmente os da Teoria Histórico-Cultural. Para essa concepção, há uma ruptura muito grande na vida da criança quando ela passa a frequentar a escola, pois todas as organizações sociais nas quais ela vive se modificam.

A escola, especialmente a de Ensino Fundamental que ainda temos nos dias atuais, passa a exigir dela comportamentos mais normatizados, uma disciplina considerada essencial para a aprendizagem, pois parte do princípio de que a escola não é lugar para brincar. Este discurso do senso comum denota a não compreensão da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, do quanto ela promove aprendizagens por permitir que a criança seja sujeito de suas ações, em suas relações sociais e materiais.

Por também não defender esse preceito, a educação escolar (e aqui me refiro a de todos os níveis escolares) se organiza de tal forma que não tem propiciado situações de aprendizagens significativas, não promovendo o pleno desenvolvimento conforme já apresentado. Essa situação se mostra mais acirradamente a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental, como se afirmasse à criança: “você já brincou bastante até aqui, agora é hora de estudar – de aprender a ler e escrever. Não pode brincar mais na escola!”.

Leontiev (2006), em outra perspectiva, ao descrever o processo de transição de uma atividade-guia a outra, no caso, da brincadeira à atividade de estudo, afirma que a entrada da criança na escola é um momento muito significativo para ela, pois agora todas as suas

40 O termo *atividade guia*, em substituição ao termo *atividade principal*, foi extraído da tese de Zoia Ribeiro Prestes, por considerar extremamente relevante a sua interpretação do termo, quando ela afirma: “Ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil” (PRESTES, 2010, p. 163).

obrigações e relações perpassam pela escola. Suas relações sociais que antes se limitavam à família e arredores, agora se ampliam e se diversificam significativamente, promovendo ajustes na forma como a criança compreendia o mundo, conseqüentemente, em suas funções psíquicas superiores.

Segundo Repkin (2003), na perspectiva da educação desenvolvente, a entrada da criança na escola apresenta duas condições dissonantes: por um lado, o contato com uma forma mais elaborada do conhecimento sistematizado produz a possibilidade para um intenso desenvolvimento intelectual, uma vez que sai da esfera do conhecimento empírico para adentrar a do conhecimento teórico.

Por outro, da forma como são organizados e oferecidos esses novos conteúdos escolarizados, há uma ruptura no modo de agir das crianças, uma vez que eles não se constituem como necessidade para elas, o que os torna extremamente limitadores do desenvolvimento infantil.

A ruptura ocorre porque, enquanto sua atividade-guia é a brincadeira, a criança constitui-se como agente do seu fazer, ela escolhe a brincadeira, ela cria e recria regras, ela cria e recria funções e instrumentos, de acordo com suas necessidades. Desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, eu diria que até mesmo antes disso, ela precisa aprender que as tarefas escolares são pensadas e criadas pelo professor e que a ela cabe a função de seguir os procedimentos ditados por ele.

O termo “educação desenvolvente”, segundo Dusavitskii (2003), foi criado para designar os programas educacionais desenvolvidos por Davidov e El’konin em escolas laboratórios, tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural e da atividade. O autor estabelece como bases para a educação desenvolvente:

- a concepção marxista de atividade humana substantiva, com princípios humanistas;
- o estudo sistemático das regularidades do desenvolvimento mental e da personalidade, oferecendo uma nova configuração ao espaço e ao tempo pedagógico de aprendizagem e de desenvolvimento;
- novo conteúdo, determinado pela zona de desenvolvimento eminente⁴¹ do aluno;

41 Novamente me socorro da tese de Zoia Prestes para rever o termo *zona de desenvolvimento proximal ou imediato*, concordando com a interpretação oferecida por ela: “Defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvítia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173, grifos da autora).

- nova metodologia, que organiza as atividades de modo a possibilitar atos independentes dos alunos, que lhes permita a análise e a generalização substantiva do material de estudo e a reflexão sobre seus próprio modos de atuação;
- nova avaliação, calcada em todo o processo de desenvolvimento da atividade de estudo, visando a mudanças alcançadas na personalidade da criança, por meio do desenvolvimento da sua consciência.

A educação desenvolvente, por se tratar especificamente da educação escolarizada, tem por princípio pedagógico a atividade de estudo. Como atividade-guia, orientadora do desenvolvimento nessa etapa, a atividade de estudo possui um conteúdo e uma estrutura especial em relação às demais atividades realizadas pela criança e, portanto, às demais aprendizagens adquiridas por ela. Segundo Davidov (1988, p. 159, tradução minha⁴²), a atividade de estudo “[...] determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto”.

Os conteúdos escolarizados devem permitir à criança ampliar seus conhecimentos empíricos, cotidianos, e devem formar, desde o início da escolarização, a base para uma compreensão teórica da realidade, não só a imediata, adentrando no campo dos conhecimentos que exigem capacidades de reflexão, de análise e de experimento mental, fundamentais para o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico.

Na atividade de estudo, segundo Dusavitskii (2003), a criança é sujeito e objeto da atividade. Sujeito porque o maior objetivo da atividade de estudo é desenvolver na criança uma personalidade ativa, característica que se inicia com ela sendo agente, atuando nas situações que a ela são oferecidas, atuação que aos poucos vai se tornando consciente, criativa e orientada por objetivos. Repkin (2003, p. 5) conceitua sujeito ao demonstrar sua intrínseca relação com a atividade:

O sujeito é uma fonte de atuação efetiva, uma fonte de atividade. Atividade é o modo de existência do sujeito, e ele não existe em qualquer outra forma que não seja a atividade. Assim, o sujeito é uma forma estabelecida da existência de atividade, de atividade potencial. O conceito de atividade e o conceito de sujeito estão estreitamente interligados. Assim, a Educação Desenvolvente é o desenvolvimento do sujeito. (REPKIN, 2003, p. 5).

42 “[...] determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menos edad, la formación de su personalidad en conjunto”.

Mas a criança também é considerada objeto da atividade de estudo. Como isso pode ocorrer? Quando a meta da atividade de estudo é colocada como o desenvolvimento da personalidade, um de seus aspectos é a formação da habilidade de autodesenvolvimento, ou seja, de criar as condições para que a habilidade de reflexão desenvolva-se com o intuito de – ao envolver emocionalmente a criança na atividade de estudo, por ela querer participar e atuar naquela atividade – que ela reflita não só sobre os conhecimentos trabalhados mas também sobre a sua atuação, sobre os atos e os pensamentos que ela elaborou para resolver o problema posto pela atividade.

Nesse sentido, Repkin (2003) afirma que a mudança interior do sujeito se dá por meio de uma mudança no domínio dos seus modos de ação, desde que estes estejam voltados à satisfação de uma necessidade do sujeito, pois somente dessa maneira haverá mudança nas suas características psíquicas. Para Davidov (apud REPKIN, 2003, p. 11):

[...] a tarefa de estudo está ligada ao domínio da generalização teórica do conhecimento – dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado. Obteve-se duas descrições da tarefa de estudo. Por um lado, falamos da tarefa de auto-transformação do sujeito; por outro lado, da tarefa de dominar o conhecimento teórico. Na verdade, não há contradição aqui. Quando a criança domina o conhecimento teórico, domina os princípios teóricos para a construção de modos de ação.

Assim, ao conhecer os princípios teóricos, o sujeito pode conscientemente conduzir seus modos de ação em prol de satisfazer suas necessidades, que assim estarão cada vez mais em uma esfera não cotidiana do conhecimento, possibilitando o autoconhecimento e dando as bases para o autodesenvolvimento. Mas essa condição somente é possível porque, segundo Davidov (1988, p. 176, tradução minha⁴³): “No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculados (reflexão, análise, planificação)”.

Por isso, Davydov, Slobodchikov e Tsukerman (2003) afirmam que, ao desenvolverem um programa escolar que tivesse como fundamento a educação desenvolvente, o objetivo era elaborar um projeto educacional conscientemente organizado para o cultivo da habilidade humana de se autodesenvolver dentro da atividade da própria vida, desenvolver o indivíduo para que este seja verdadeiramente sujeito de sua formação e de sua atuação no mundo.

43 “En el curso de la formación de la actividad de estudio, en los escolares de menos edad se constituye y desarrolla una importante neoestructura psicológica: las bases de la consciencia y el pensamiento teóricos y las capacidades psíquicas a ellos vinculados (reflexión, análisis, planificación)”.

A reflexão, como tarefa de estudo essencial para o autodesenvolvimento, é uma das habilidades desenvolvidas no seio das relações interpessoais, realizadas primeiramente no coletivo, para depois se tornar uma função intrapsíquica. A reflexão não é uma atividade que ocorre casualmente, espontaneamente, não se satisfaz com a mera descrição dos fatos ou objetos, mas exige um levantamento dos aspectos internos do objeto ou situação sobre a qual incida a reflexão, seguida da análise das relações entre esses aspectos.

É por meio da reflexão e das ações por ela desencadeadas que o aluno, em sua condição de estudante, assume o papel de sujeito na atividade de estudo, quando reflete sob e sobre sua própria iniciativa, a fim de perceber quando sabe responder a uma situação, quando não sabe, o que não sabe e o que precisa fazer para saber. E de objeto da atividade, quando seus próprios conhecimentos e modos de ação se tornam fonte de sua reflexão.

Essa mudança no nível de atuação dentro da atividade de estudo fica muito clara quando Repkin (2003) faz a distinção entre os conceitos de estudo e aprendizagem com o de atividade de estudo, com base na apresentação de três níveis de aprendizagem. No primeiro, nível das operações, ocorre o “ensino programado”, no qual o aluno segue os passos graduados estipulados pelo professor, atuando de forma meramente mecânica: “A criança realiza operações que são apenas uma reação executora a um sinal externo, o comando do professor” (REPKIN, 2003, p. 7). No segundo, o nível das ações, apesar de ser um nível mais elevado porque o aluno age para alcançar um objetivo definido, ele ainda age por meio de exercícios padronizados. Mas os objetivos da ação não foram traçados pelo aluno, ainda são externos a ele, portanto a criatividade (elemento fundamental da atividade de estudo) está ausente.

O terceiro nível é o da atividade de estudo, nível superior e mais complexo, que deve ser considerado a partir das necessidades, e a atuação ativa ocorre com o intuito de satisfazê-las. Segundo o autor, a atividade de estudo começa a se desenvolver quando o sujeito quer resolver a situação proposta a ele, mas percebe-se incapaz de resolvê-la. A busca de princípios que lhe permitam modificar seus modos de ação para poder resolver a questão deve ser de vital importância para o sujeito.

Então, o sujeito passa a analisar a situação e avaliar os motivos para a incapacidade de resolvê-la. Para isso, precisa ter domínio sobre as ações necessárias para tal avaliação. O primeiro passo é a análise, que, baseada nos conhecimentos anteriores, torna possível destacar as propriedades do objeto da situação a fim de conduzir a ação consciente, assim o sujeito percebe até que ponto seus conhecimentos o ajudam a encontrar a solução e em que medida eles são inoperantes.

O segundo passo é verificar se a dificuldade encontrada está na ação, e em suas condições de realização, ou no plano. Torna-se necessário “[...] compreender as bases objetivas das ações da pessoa. Esta já é uma forma significativamente mais complexa de controle. É destinada não a circunstâncias externas, mas ao próprio plano, àquele que existe na consciência. Isso já é controle reflexivo” (REPkin, 2003, p. 14).

Então, o sujeito passa a agir sobre o modelo do objeto, sendo possível verificar as conexões entre os aspectos do objeto, suas propriedades e estrutura internas, as regularidades do objeto. As “[...] ações por modelo nos levam de fato à descoberta do princípio geral que está faltando em nossa experiência” (REPkin, 2003, p. 17). Necessário se torna retirar as possibilidades circunstanciais para que ocorra de fato a elaboração do ‘princípio generalizado da ação’.

Alterando as propriedades que encontramos, podemos prever de acordo com elas a alteração da ação. O processo de ascensão do abstrato ao concreto do princípio de ação descoberto, finalmente, leva à solução da tarefa. Obtemos um conceito concreto no resultado final. Um conceito é uma lei que descreve o modo de ação com um objeto e provê sua materialização: por que, e com base em quais propriedades do objeto, devemos agir com ele de tal modo. Esta é a chamada ação de estudo: experimentos, representação por modelos. (REPkin, 2003, p. 17).

Ao alcançar o sucesso na resolução do problema proposto, ocorre uma mudança no nível psíquico do sujeito, pois ele sai de uma situação de desconforto para outra de satisfação e de elevada autoestima, o que é fundamental para o interesse em verificar se esse modo de ação pode ser usado em situações análogas e para futuras situações de atividade de estudo.

É possível, com base no exposto pelos autores da escola russa de psicologia, compreender que a formação da consciência em direção ao autodesenvolvimento, objetivo maior da atividade de estudo, depende de como as atividades escolares são organizadas, a fim de desenvolver as necessidades e as condições psíquicas de participação ativa do estudante na sua apropriação dos conhecimentos teóricos, para que este se torne sujeito da sua ação.

Esse processo intencionalmente organizado deve ter início já na Educação Infantil, quando a criança, segundo Repkin (2003), tem necessidade cognoscitiva, ou seja, necessidade de conhecer, mas o autor ressalta que esta precisa se tornar necessidade de aprender, o que significa uma mudança qualitativa no conteúdo do seu desenvolvimento. O trabalho intencional com as ‘informações generalizadas de caráter empírico’, tem condições para e deve criar os fundamentos do conhecimento científico e as bases para o desenvolvimento dos interesses por ele.

A precarização do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pela carência de atividades práticas que permitam a compreensão das propriedades e características, externas e internas, dos objetos e conhecimentos fixados na cultura, impede que se desenvolva nos alunos o desejo e seu envolvimento tão necessários para a atuação na atividade de estudo.

Tive a oportunidade de vivenciar uma das materializações dessa precarização ao adentrar o trabalho docente realizado na escola em que realizei a pesquisa, principalmente ao analisar o Programa “Além das Palavras”, a forma como estabelece as relações profissionais e as suas práticas pedagógicas, denotando a concepção de educação radicalmente diversa da elaborada pela Teoria Histórico-Cultural.

4.4 A Atividade de Estudo no Grupo da Pesquisa

A proposta levada por mim ao grupo de professoras e coordenadoras da escola para a realização da pesquisa-ação versava sobre: primeiro, conhecer a realidade da escola e as dificuldades e expectativas dos membros do grupo em relação a ela; segundo, propor o estudo de algumas categorias da Teoria Histórico-Cultural como pressuposto teórico que possibilita a compreensão crítica dessa realidade a fim de elaborar práticas pedagógicas diferenciadas que contemplassem a teoria estudada; terceiro, possibilitar o planejamento dessas novas práticas pedagógicas e a sua consequente avaliação.

Começamos, após os primeiros encontros quando o primeiro objetivo foi cumprido, com a leitura do texto “O homem e a cultura”, de Leontiev (1978b), visando discutir a concepção de homem, de cultura, de desenvolvimento, de educação que a Teoria Histórico-Cultural defende. Após sua discussão e, tendo em vista a dificuldade apresentada pelo grupo para realizar e compreender a sua leitura, ofereci a leitura de minha dissertação de mestrado, na qual procurei discutir como a categoria de atividade se constitui e sua importância para o trabalho educativo da criança. Os estudos seguintes foram em direção à Atividade de Estudo, na perspectiva da Educação Desenvolvente.

A discussão desses textos teóricos revelou dois dados importantes: a dificuldade apresentada pelas professoras e coordenadoras para trabalharem o nível conceitual apresentado pelos textos e a dificuldade delas em romper com a cotidianidade dos problemas de sala de aula para poderem elaborar formas mais elevadas de trabalho docente.

A primeira dificuldade, a de trabalhar com o nível conceitual, revelou ali, naquela situação posta, a consequência do que anteriormente compreendi nas leituras teóricas acerca da dificuldade de acesso ao nível mais abstrato e complexo do pensamento, o pensamento teórico, para aqueles que são escolarizados apenas no nível empírico do pensamento. Produto

do processo de escolarização vivido e de uma formação profissional que não lhes permitiram avanços nessa seara, o conhecimento elaborado com base nas leituras realizadas se mostrou superficial, no nível da aparência.

Dessa forma, em nossas discussões sobre as leituras realizadas, meu papel, inicialmente, configurou-se apenas como professora que estava ali para explicar o texto, tornar o texto mais inteligível, depois avançou à medida que as professoras passaram a buscar situações práticas que ilustrassem o que estávamos discutindo, fazendo a mediação entre as duas formas de pensamento, sempre trazendo para o campo da análise teórica, buscando o conceito que abarcava os exemplos práticos, as situações cotidianas trazidas.

A segunda dificuldade percebida, reflexo da primeira, remete à condição, à forma como os conhecimentos nas professoras ali presentes foram se estruturando ao longo do tempo, no tipo de apropriação que lhes foi possibilitado. Conhecimento estático, a-histórico, neutro, utilitarista, portanto técnico, prático. Diante desse modo de compreender o mundo, difícil conceber outro modo, perceber os condicionantes dessa realidade histórica e perceber-se como ser histórico, compreendendo seu papel político e pedagógico, para então vislumbrar possibilidade de sair do cotidiano, de pensar a prática pedagógica para além do cotidiano. Aprendizagem baseada unicamente na memorização dos conteúdos, com objetivo único de serem aprovadas em cada ano escolar, em que não aprenderam a pensar sobre os objetos de estudo, nem ao menos sobre as suas qualidades externas, perceptíveis à primeira vista, não atingindo o nível da generalização empírica, muito menos a percepção das suas propriedades intrínsecas, abstratas e a generalização teórica.

Desse modo, percebe-se que o conhecimento que se tem sobre os conteúdos escolares presentes no currículo é, intencionalmente, bastante superficial, sendo estes mal compreendidos, portanto mal desenvolvidos também.

Nesse contexto, a intenção original de desenvolver com o grupo os princípios da atividade de estudo, como preconizada pela teoria, não foi atingida. Mesmo assim, considero que alguns avanços no modo de compreender e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas foram conseguidos, como passo a relatar, a seguir, valendo-me de algumas situações selecionadas por terem apresentado participação efetiva das professoras.

4.4.1 Projeto de Leitura “Zé do Livro”

A proposta foi originalmente postada na internet por uma escola estadual de Minas Gerais, dentro de um projeto intitulado “Alfabetizando com Fantasia” e adaptada pela

professora do 1º ano do nosso grupo, sendo desenvolvida durante o mês de novembro de 2011 e tendo como objetivo geral incentivar e desenvolver o gosto pela leitura, com base em atividades de leitura realizadas pelas crianças, pelos seus pais e por funcionários da escola (ver Anexo A).

“Zé do Livro” é um boneco, personagem que dá nome ao Projeto, que vai passear na casa de cada aluno da sala, mas tem um detalhe: ele só dorme depois que lhe contam uma história. Portanto, cada criança que levará o boneco deverá escolher um livro para contar sua história, junto com os pais, para que ele possa dormir. Na escola foram desenvolvidas outras atividades complementares, como a leitura de histórias por diversos funcionários, os relatos dos alunos de como foi levar o “Zé” para casa, etc.

Os alunos, assim como suas famílias, receberam e desenvolveram muito bem o projeto, a professora relata a mudança percebida em relação ao interesse pela leitura:

As crianças tratavam o boneco Zé com todo o cuidado e carinho, escolhiam para contar a ele as histórias que mais gostavam de ouvir, porque ele também gostaria... tive que incentivá-las a ler histórias diversificadas, o que depois acabou acontecendo. A família também se envolveu bastante e isso foi muito importante para as crianças, prova disso é que várias mães participaram da festa de aniversário que preparamos para ele, como encerramento do projeto. As crianças se preocupavam em pensar o que fariam com o Zé na sua casa, onde ele iria dormir, também passaram a realizar as atividades propostas, relacionadas ao projeto, com entusiasmo e dedicação, descobrindo diferentes formas de registrar o que havia acontecido na casa delas. Queriam muito vir à escola para contar aos colegas a história e tudo o mais. Foi realmente muito gratificante.

Apesar da professora não ter criado, ou seja, não ter executado uma atividade na perspectiva Histórico-Cultural, porque, na verdade, as adaptações em relação ao projeto original foram pequenas, diria que apenas ajustes foram feitos, ela tinha como objetivo envolver as crianças na atividade de leitura, assim como envolver as famílias nos fazeres escolares, uma vez que a ausência de participação da família era um fator, apontado como negativo ao envolvimento das crianças nas tarefas da escola, muito presente na fala das professoras, e com isso seu objetivo era possibilitar que o projeto se constituísse enquanto atividade para as crianças.

Quando avaliamos no grupo se o projeto se constituiu como atividade, as respostas foram:

Acredito que sim, porque as crianças se envolveram, todos participaram e fizeram a família também participar... até na preparação da festinha eles ajudaram bastante e isso foi muito interessante. (PROFESSORA 2º ano)

Eu já acho que foi um começo, porque na verdade havia um roteiro para ser seguido, para a partir dali registrar a ida do boneco à casa do aluno, quer dizer, aí os alunos só respondiam... mas mesmo assim, o envolvimento dos alunos foi um avanço e eles passaram a querer ler mais, a contar o livrinho que tinham contado para o Zé... (PROFESSORA 1º ano)

É, se for pensar assim, já havia bastante coisas determinadas, os alunos decidiram sobre poucas coisas, mas também acho que foi muito boa a participação deles, importante para desenvolver o prazer pela leitura, coisa que eu acho que o Programa [“Além das Palavras”] não faz... (PROFESSORA 3º ano)

O Projeto aqui relatado partiu da necessidade que a professora do 1º ano sentiu de promover algo que pudesse incentivar seus alunos à leitura, ao gosto pelos livros. Essa necessidade levou-a a garantir espaço em seu plano de aula, espaço esse negociado com a coordenadora de área do Programa, para que fizesse algo além do previamente estabelecido por este. Não posso asseverar que a necessidade sentida pela professora foi criada pelos estudos ou pelas nossas discussões, mas afirmo que estes tiveram sua parcela de responsabilidade. A insatisfação com o pouco espaço para a participação e criação tornou-se uma constante nas discussões e buscamos compreender as consequências dessa realidade para a formação dos alunos.

O fato de o projeto ter sido uma apropriação de uma ideia já existente, com poucas adequações sendo criadas, retrata a insegurança gerada pela formação empobrecida e por anos de trabalho em que o desempenho profissional é avaliado pela sua capacidade de reprodução e de alcance de metas produtivistas. A conduta reprodutivista gera um sentimento de incapacidade de criação, de dependência tanto dos materiais prontos quanto do sucesso, da certeza de êxito por ter reproduzido algo que já obteve resultados antes. Desconstruir toda essa conduta e sentimento não é tarefa fácil e rápida.

Acreditar que as crianças são capazes de tomarem decisões por si, ainda que em relação a aspectos bem delimitados, de assumirem responsabilidade diante do proposto, possibilitando espaço para dar voz a elas, com a preocupação de buscar o seu envolvimento na proposta foram os principais avanços atingidos. Pequenos avanços, mas avanços. Acredito, também, que as avaliações supracitadas, nas falas das professoras, revelaram uma consciência maior em relação ao seu fazer, remetendo às leituras teóricas realizadas, ainda que de forma incipiente.

4.4.2 Projeto de Leitura

O “Projeto de Leitura” foi desenvolvido pela professora de 2º ano a partir de 2012, segundo ela porque sentiu muita necessidade, após as poucas oportunidades de participar de

nosso grupo, de melhor compreender o trabalho que estava realizando. Então, nas férias do início do ano, emprestou o material sobre o Método Fônico de Alfabetização comprado por outra professora, voltou a assistir os DVDs apresentados pelo Programa “Além das Palavras” e então este passou a ter um novo significado para ela, segundo suas palavras. A professora relatou, de forma muito animada, com uma nova disposição psicológica, eu diria, o quanto ela se sentiu bem ao estudar tal material, pois, ao entender melhor o método, afirma agora se sentir mais segura para criar atividades além do oferecido pelo Programa, que ela considera insuficiente para formar crianças leitoras.

Dessa forma, passou a oferecer aos alunos dois novos momentos na aula: um de leitura espontânea, quando os alunos que terminam os exercícios se dirigem a um espaço da sala especialmente preparado para a leitura, com tapete e almofadas e onde eles encontram diversos livros infantis, que escolhem para ler em sala e levar para casa; outro momento é o de socialização das leituras realizadas, em que cada aluno que termina uma leitura se oferece para contar à turma o que leu, o que entendeu e o que gostou da leitura que realizou.

Após quatro meses de implantação desse espaço nas suas aulas, na avaliação da professora houve um grande avanço na qualidade da leitura apresentada por seus alunos, pois agora eles passaram a querer aproveitar aqueles espaços para a leitura e, assim, se envolveram mais na realização dos exercícios. Passou a ser prazeroso para eles o fato de expor o que leram, então a leitura passou a ser realizada com uma qualidade maior.

Quando tal projeto foi apresentado ao grupo, abrimos para os comentários, buscando analisá-lo no sentido de verificarmos se ele se configurava dentro de uma atividade como havíamos estudado ou não. As professoras colocaram o fato de não haver uma problematização posta pelo projeto, que na verdade, assim como no Projeto do “Zé do Livro”, não havia como objetivo a construção de nenhum novo conhecimento, mas o desenvolvimento de uma habilidade fundamental para a aquisição de novos conhecimentos. Então, o grupo acabou concluindo que o projeto não se configurava como uma atividade, apesar de considerá-lo importante para, além de desenvolver a habilidade para a leitura, desenvolver a autoestima dos alunos ao apresentarem as histórias lidas, assim como a interpretação e expressão oral.

Em minha contribuição para a discussão no grupo, primeiro busquei esclarecer que o que caracteriza uma atividade, na perspectiva estudada, é a sua estrutura, ou seja, como as ações se configuram e se organizam, de forma planejada, com base em uma necessidade e impulsionadas por motivos, para alcançar um objetivo previamente desejado. Por prever e

desejar o objetivo, a atividade é consciente e intencional. Desse modo, a atividade não necessariamente conduz à construção de novos conhecimentos, como entendido pelas professoras.

Nesse sentido, apesar da atividade relatada estar voltada para a adaptação e não para a modificação da realidade, pois a princípio a intenção era compreender melhor o método fônico para melhor trabalhá-lo, houve uma necessidade (socialmente fornecida) que gerou um motivo (pessoal), que promoveu a ação da professora em busca de resolver seu problema. A necessidade, pelo exposto pela professora autora do projeto, começou a configurar-se quando, em 2011, ao trabalhar pela primeira vez com o Programa e, portanto, com o método fônico, percebeu que os alunos não gostavam dos exercícios e que os realizavam com “pouco caso”, não promovendo bons resultados na alfabetização pretendida. Ela se sentia insatisfeita, mas impotente porque não sabia o que fazer. Ela queria trabalhar melhor, de outro jeito, mas não sabia como e, segundo suas palavras, a partir de nossos estudos, percebeu que ela deveria propiciar esse algo diferente e resolveu estudar para buscar o que fazer.

Ela possuía um objetivo e traçou um planejamento para alcançá-lo, que foi sua trajetória de estudo e a execução de um plano para desenvolver melhor seu trabalho, a criação do ambiente e do momento propícios para a sua realização. Assim sendo, mesmo que o projeto apresentado seja uma adaptação ao Programa “Além das Palavras”, que vai de encontro a todos os pressupostos defendidos pela perspectiva Histórico-Cultural, e por isso podemos ter ressalvas a ele, defendi a ideia de que, para a professora, a realização do projeto se configurou como uma atividade, uma vez que, pelo que ela própria afirmou, sua sensação de bem-estar ao ver as crianças lendo com mais desenvoltura e querendo ler, desenvolveu nela uma vontade maior de estudar mais para poder continuar oferecendo novas alternativas para as crianças. Para ela, até mesmo o grupo passou a ter um novo significado.

Em relação aos alunos dessa professora, para eles o projeto não desenvolveu atividade, uma vez que suas ações não partiram de uma necessidade deles, mas sim da professora. Por não terem consciência do seu objetivo, os alunos não planejaram suas ações, não as selecionaram, não as avaliaram porque não sabiam o que queriam ou teriam como produto das ações. Nessa perspectiva, o envolvimento dos alunos na realização dos exercícios também não se encontrava no conhecimento que poderia deles advir, não estavam envolvidos com os exercícios mas sim em sua execução rápida para poderem sair daquela situação e ir ao cantinho da leitura. O sentido em que a leitura passou a ser realizada, com qualidade maior, também precisa ser melhor compreendido, pois não ficou esclarecido nas palavras da professora se ela se refere à qualidade de maior fluência na leitura ou se na atribuição de significados a ela.

Portanto, caberia ao grupo aprofundar seus estudos e fornecer mais subsídios para a construção de uma prática que possa se configurar como transformadora e não apenas adaptativa, voltada em direção à educação desenvolvente e não à educação reprodutivista vislumbrada pelo Programa “Além das Palavras”.

4.4.3 Projeto “Tipos de Alimentos”

O projeto “Tipos de Alimentos”, assim como os demais projetos presentes no Anexo B, foi elaborado com base no conteúdo programático para a disciplina de Ciências do 3º ano, quando a professora percebeu que apenas o trabalho com o livro didático e a conversa com os alunos sobre a alimentação não estava envolvendo-os naquele tema, conforme relatado na seguinte discussão sobre a necessidade de que haja envolvimento por parte dos alunos para a possibilidade de se desenvolver uma atividade, segundo a Teoria Histórico-Cultural:

Então, agora estou dando a matéria de Ciências agora, alimentos, né; energéticos, reguladores... (PROFESSORA do 3º ano, L.)

A classificação, né? (PESQUISADORA)

Isso. Aí depois as vitaminas, e agora a gente partiu pra elaborar uma receita cada turma, que partisse da forma como elaborar receitas. Quer dizer, parece que agora tem mais fundamento para eles, porque até onde eu estava dando: “Ah... alimento regulador, alimento energético”, não estava despertando. Aí fomos para a vitamina. A vitamina A, a vitamina B tem naonde? Aí foi quando partimos para realizar as receitas, já temos as receitas prontas, o que parece que despertou eles mais. O que vocês comem no dia a dia? É isso? Vitamina A, vitamina B? Onde está? Aí despertou mais, até então estavam desligados, desligados. Então é isso que você quis dizer? (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Aham, então você partiu de uma coisa que não era do cotidiano deles e aí você sentiu que não estava interessando... (PESQUISADORA)

Isso, não, não era a linguagem deles, na hora que parti para montar a receita, eles se interessaram mais. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Então, a gente pode até pensar que talvez eles não estivessem entendendo, naquele momento, para quê aquilo. (PESQUISADORA)

Foi o que eu senti, eu fiquei assim... não... você pergunta, eles não têm a noção. Foi só na hora que passou pro alimento que ele come na cantina, na merenda, que eles começaram a despertar. Aí: “Ah... isso tem vitamina A, isso tem vitamina B”. Aí partimos pra elaborar a receita e saíram quatro receitas. E aí agora partiu pra fazer essas receitas. Então aí, despertou mais neles a curiosidade. Mas levamos uma semana pra montar na aula, montou na aula, agora nós vamos passar todas as receitas na lousa, corrigir os errinhos de ortografia, ver a quantidade de litro, massa... (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Vai poder trabalhar matemática, português... (PROFESSORA da sala de recursos, Se.)

Isso... ciências... (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Vai ficar interdisciplinar. (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Então aí despertou o envolvimento deles. Agora é ir atrás do recurso para fazer as receitas. Elaborar as receitas. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

(risos)

Então, aí despertou o interesse, então eu estava achando isso insosso, não tava... não era a linguagem deles... regulador, energético... era uma coisa que não era do cotidiano deles e se transformou no cotidiano, foi o que deu mais certo. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

A insatisfação da professora gerada pelo desinteresse e falta de envolvimento dos alunos nos estudos referentes à classificação dos alimentos e sua importância para uma alimentação saudável levou-a a questionar aquela forma de trabalhar, somente por meio da leitura das informações que o livro didático oferecia. De acordo com sua análise, tal desinteresse devia-se ao tipo de linguagem utilizada pelo livro, que mesmo quando se referia aos alimentos conhecidos dos alunos não chamava a atenção deles para o tema. De fato, para os alunos, também não estava compreendido qual a relação entre aquelas classificações todas e as refeições que fazem, tanto em termos de saúde quanto em relação a terem acesso ou não a uma alimentação diversificada, balanceada e gostosa. Por isso não havia significado para a linguagem utilizada. Portanto, ao serem questionados sobre o assunto, parecia, à professora, que nada havia sido compreendido por eles.

Essa “não aprendizagem” aparente motivou a professora a buscar uma forma diferenciada de levá-los a entender aquele conteúdo. Foi, então que, mesmo que de início não fosse de uma forma tão intencionalmente elaborada, ela propôs a confecção das receitas por grupos de alunos.

O fato das crianças poderem elaborar suas próprias receitas, pensando e avaliando as melhores alternativas, forneceu-lhes um considerável poder de decisão, delimitado pelas condições da aula: elas deveriam ter por base os tipos de alimentos estudados e fazer uma receita que contemplasse todos esses tipos, ou seja, a receita deveria conter alimentos energéticos, reguladores e construtores, com todos os seus nutrientes. A problematização estava feita: conciliar o que é gostoso, prazeroso na alimentação, com a condição de saudável. Isso os motivou à ação.

Dessa forma, a professora conseguiu fazer, segundo suas palavras “[...] *uma coisa que não era do cotidiano deles e se transformou no cotidiano [...]*”. Mas, por que isso aconteceu? Quais são as armadilhas presentes nessa fala? Quando ela se refere ao que é não

cotidiano dos alunos ela está adentrando na esfera dos conhecimentos elaborados cientificamente ao longo da história, fazendo uma diferenciação entre os conceitos empíricos, espontâneos, formados nas vivências e atividades práticas, e os conceitos científicos, não espontâneos, sistematizados por meio de formas mais elaboradas do pensamento, baseados em relações estabelecidas entre as propriedades e características internas dos fenômenos, como exposto anteriormente.

Vygotsky (2005, p. 108) apresenta as características próprias de cada tipo de conceito – empírico e científico –, demonstrando suas diferenças:

Em primeiro lugar, com base na simples observação, sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. Mesmo os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceitos não são os mesmos. A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final.

Os alunos possuíam conceitos sobre os alimentos, mas isso não estava sendo considerado quando o trabalho era realizado somente com o livro didático e os termos todos que os classificam. A partir do momento em que foi lhes dada a incumbência de elaborar as receitas, esses conhecimentos empíricos puderam ser utilizados, passaram a ser valorizados. Criou-se o que Poddiákov (1987, p. 172) chamou de “[...] disposição psicológica das crianças sobre a mudança e o desenvolvimento de seus conhecimentos”, uma vez que estes os capacitavam para a atividade proposta pela professora. A disposição psicológica a que o autor faz referência é importante fator de formação do pensamento criativo, uma vez que coloca a criança em condições de pensar sobre o assunto, de elaborar possibilidades e sugestões que serão avaliadas pelo grupo e pelos estudos que farão nos livros. Afirma o autor:

O processo de um pensamento corretamente estruturado se caracteriza pelo surgimento de conhecimentos não claros, de conjecturas, de interrogações, se adianta ao processo de formação de conhecimentos claros. Nisto se encontra a essência da auto-estimulação, do auto-desenvolvimento do processo do pensamento. (PODDIÁKOV, 1987, p. 170).

Portanto, a disposição dos alunos em elaborarem conhecimentos não precisos em relação ao desafio de montarem a receita saudável possibilita que esses conhecimentos se tornem precisos, elaborados, científicos. É uma das vias de promoção do autodesenvolvimento defendido pela educação desenvolvente.

Nesse sentido, a valorização do cotidiano é fundamental. Mas há uma armadilha nessa valorização, que é quando a escola se limita a ela, sem promover condições para o avanço do conhecimento para a elaboração de conceitos precisos, científicos. O desenvolvimento do pensamento teórico exige esse movimento, da valorização do conhecimento empírico à promoção de condições para a elaboração do conhecimento científico e deste para a promoção de novas conjecturas, de novas imprecisões, em outro nível de complexidade.

A sequência da conversa com as professoras se deu na intenção de discutirmos esse movimento:

Mas, se a gente sempre pensar assim, a gente sempre oferecer os conteúdos científicos dessa forma, eles não vão... o valor do conhecimento científico parece que fica num caminho só, né? Numa valorização só. (PESQUISADORA)

Eles não vão conseguir outra busca, vão ficar só numa mesma direção, eles acham que não vão ter outra saída depois pra buscar outro conhecimento por si só, tem que ser direcionado. (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Isso. (PESQUISADORA)

É, essas coisas muito arrumadas, elas são muito arrumadas, eu acho que sou uma professora bem desorganizada. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Não, mas tá vendo que ela falou que você ia começar do real, da vida prática, pra entrar na teoria, você ia fazer só um caminho que você inverteu. (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Isso, porque normalmente a gente fala que precisa considerar o cotidiano da criança, que precisa partir do que eles conhecem para o que eles não conhecem, isso parece que tem ficado em discurso comum, de que a gente sempre tem que partir do cotidiano. Mas é aí que está, se a gente sempre partir, como você falou, fica sempre um caminho só, parece que só tem essa maneira de ver o conhecimento. Então é importante diversificar essas formas. Até para os alunos perceberem que os conhecimentos científicos servem para compreender melhor as coisas do mundo. (PESQUISADORA)

Então, foi na hora que eu vi a necessidade, que eu não estava conseguindo passar o que eu queria passar pra eles, aí pensei, tem que mudar. Foi aí que eu parti pras receitas, aí foi quando despertou mais. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Mas aí, então veja bem, você partiu pras receitas, que eles tinham que elaborar receitas, de uma maneira equilibrada, tem que ter um pouco de cada tipo... (PESQUISADORA)

É... tem que ter energético, regulador... (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Como é que eles iriam fazer isso se eles não tivessem... (PESQUISADORA)

A orientação quanto aos tipos, né? Onde é que tem vitamina A, vitamina B... (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Então, penso eu, que eles sentiram necessidade de buscar a teoria. (PESQUISADORA)

É, buscar na matéria [livro] pra ver qual alimento vou usar aqui. A cenoura tem isso... então, eles tiveram isso. Foi bem interessante. Então fluiu mais rápido do que eu pensava, porque eles se interessaram. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

E porque eles já tinham a base, mesmo que pra você não estivesse surtindo efeito no aluno, eles tiveram a base. (PESQUISADORA)

Aí então eles incrementaram, além daquilo que eu dei, eles colocaram a cebolinha, a salsinha, que essa parte eu não dei... agora tem que trazer o que tem de vitamina na cebolinha, na salsinha pra que eles complementem. Eles que incrementaram, a sopa, vai ter que ser uma sopa diferente; a vitamina, uma vitamina diferente, aí eles colocaram umas coisinhas diferentes daquilo que eu dei e agora vou ter que retornar com o que que tem de vitamina naquilo diferente que eles colocaram. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Já que era pra buscar coisa diferente... (PESQUISADORA)

Isso... (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Quando os alunos, ao voltarem aos livros para conseguirem cumprir a ação de selecionar alimentos dos diferentes grupos, demonstraram à professora que haviam se apropriado de parte daqueles conhecimentos, isso a surpreendeu. Destaque deve ser dado às diversas formas de objetivação das aprendizagens que devem ser oportunizadas – ao possibilitar aos alunos apenas um modo de fazê-lo, apenas em forma de respostas previamente determinadas, quando o acerto é mensurado pela quantidade de informações que forem apresentadas em relação às que foram fornecidas, as chances de insucesso são eminentes. Desta forma, deixa de possibilitar a elaboração de conjecturas, de desenvolver a disposição psicológica necessária à criação, como previsto por Poddiákov.

A professora, ao afirmar que “[...] as coisas muito arrumadas, elas são muito arrumadas, eu acho que sou uma professora bem desorganizada”, se referia à estruturação dos conteúdos de forma linear e sequencial, sempre na mesma lógica, de forma repetitiva e mecânica. Nesse sentido, se sente desorganizada, talvez por se permitir romper com essa lógica em algumas situações. Mas ao sentimento de sucesso experimentado por ela por ter desenvolvido o projeto, somam-se três aspectos relatados, nos quais o desenvolvimento emocional dos alunos pode ser vivenciado:

Ah, eu já tô sentindo o sabor dessa sopa... (COORDENADORA, I.)

Não, nós vamos fazer o teste... tem até Sazón... (PROFESSORA do 3º ano, L.)

P: O que que tem o Sazón? (COORDENADORA, I.)

P: O P. foi o que colocou o Sazón na sopa... aí ele tava tão encantado hoje, que ele me deu uma flor. Essa flor é do P., essa flor eu vou guardar (risos) é relíquia! (PROFESSORA do 3º ano, L.)

É relíquia mesmo! (PROFESSORA do 1º ano, D.)

O P. agora a gente nem encontra mais. (COORDENADORA, I.)

Não, não... agora é... (PROFESSORA do 1º ano, D.)

Era problemático demais no ano passado. (COORDENADORA, I.)

Agora ele tá uma graça. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

O P. sumiu, porque agora está ocupado, ele está envolvido, gosta da sala... Ano passado ele queria voltar pra casa dele. Eu lembro que um dia ele pegou a sombrinha não sei de quem, subiu aquele morro ali e falou, eu quero ir embora, aí eu disse 'eu sei', aí eu fui conversar sobre a vida dele, e esse ano parece que o P. está mais tranquilo, tá conseguindo se organizar emocionalmente, trabalhar, parecendo o Milton Nascimento com aquele boné dele, porque aquele menino é muito inteligente. (COORDENADORA, I.)

Ele é muito especial, é muito curioso, tem muito potencial, se você fala sobre o satélite, ele quer saber como é que é, como é que vai pro céu, ele quer saber como funciona. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Ele tem capacidade de fazer coisas que antes não tinha. (PROFESSORA do 1º ano, D.)

Ele, esse aspecto dele de lucidez intelectual sempre foi visível, mas ele não se organizava emocionalmente no ano passado, mas esse ano o P. sumiu, né, L., porque ele está satisfeito na sua sala, trabalhando, empenhado, não é? (COORDENADORA, I.)

[...]

Então, a gente pode tentar pensar teoricamente o que aconteceu. Quando você propôs fazer a receita, de alguma forma você lançou o problema pra eles, porque eles tiveram que se virar, buscar alimentos que estivessem nos vários tipos de classificação lá, combinando para o desafio de fazer um alimento diferente. (PESQUISADORA)

O pior é que nem eu pensei na hipótese e depois que eu fui escrevendo o nome das receitas, aí eles já foram falando os nomes das receitas, aí eu fui escrevendo os nomes dos alimentos energéticos, que são os açúcares, que são saudáveis e das saladas. Então eles souberam montar o esqueminha deles. Começaram com a salada, depois com uma macarronada, com manteiga, azeitona e tudo. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Hum... Eu não posso ficar de fora disso, hein L.? (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Aí o outro é uma sopa de legumes, mas sopa de legumes, tia! Não é sopa, é sopa de legumes e a outra era uma salada de frutas. É, a salada de frutas eu ainda não terminei de ler, porque essa tinha ficado para outro grupo e não deu tempo. (PROFESSORA 3º ano, L.)

E como foi o trabalho em grupo? (PESQUISADORA)

Tranquilo, porque eu espero ter... é um período, para você chegar... são dois meses até você adaptar os alunos a trabalharem em grupo. Então isso eu aprendi, aí você tem que deixar eles se acostumarem com você e com o seu ritmo, aí depois você pode juntá-los, porque se você chegar ali, nos primeiros dias de aula e tentar juntar, não separa nunca mais. Gruda, então tem esse período de adaptação, aí depois você junta, é normal. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Mas você começou há pouco tempo a trabalhar. (PESQUISADORA)

Faz. Foi essa semana. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Mas eu digo assim, para fazer os alimentos, o que você percebeu nos grupos, nas receitas? Eles responderam? (PESQUISADORA)

Não, foi tranquilo, eles foram falando, cada um dava a sua opinião... “esse é melhor”, aí o outro falava: “não, mas não vai ficar bom desse jeito a comida”; dava opinião pro outro, aí o outro respondia: “tá bom, então vamos trocar o Toddy por outra coisa”. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Eles interagiram bem? (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Bem! Trocaram ideias, no que ia ter. No grupo em que ficou a menininha, a G., que eu ganhei de presente agora, aí eles ajudaram. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Surda. (PROFESSORA sala de recursos, Se., explicando para mim)

Eu coloquei ela e o P., aí ele foi ensinar ela do jeito dele, mas ele faz ela entender, né? Então eu coloquei eles no mesmo grupo e eles interagiram, até ela, aí eles mostravam, estralavam os dedinhos pra ela entender. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Ela se comunica com libras? (PESQUISADORA)

Comunica, ela tem vários, mas ela não consegue... a língua portuguesa com o sinal ela não consegue. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Ela não está alfabetizada? (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

É, ela não está alfabetizada. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Mas tem que respeitar, porque primeiro a língua deles é libras, né? (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

É, mas eles interagem com ela, ajudaram a escrever, soletraram a fruta pra ela. Então o que tá dando pra trabalhar com a G. é mais figuras. Mostra, aí ela sabe que é o abacaxi, banana, foi interessante, assim, eles interagiram mesmo. Tinha hora que faziam até barulhão, aí eu falava: “Gente do céu! Mais baixo!” Mas estavam conversando, mas... como são muitos... deu grupos de cinco! Então eles falam alto e o som aumentava, mas dentro do que estava proposto. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Mas é o trabalho, né? (PESQUISADORA)

É, dentro do proposto. Então foi tranquilo, a sensação foi boa. Não teve briga, não teve ninguém desrespeitando a opinião do outro, só falavam: “não fica bom”. Mas foi um teste muito bom. Não, e não é que eu gostei tanto de um trabalho assim, que eu quero fazer um portfólio com o material que eu estou juntando [...] (PROFESSORA 3º ano, L.)

E outra coisa que eu também acho interessante de trabalhar em grupo é eles terem espaço para opinar; é a questão da criatividade, né? Que vai fluindo, vai emergindo, né? Então, eles têm a oportunidade da originalidade, né. A nossa sopa, a nossa receita. A questão da criatividade que é... talvez hoje, o problema da indisciplina, de desinteresse na escola, acho que é falta de criatividade. Você percebe que ele [o professor] não está oportunizando espaço para a criatividade, porque é sempre do mesmo jeito, não tem nada mais ousado, não tem propostas a serem resolvidas. E tudo isso que ela fala, a gente volta pra questão do planejamento, da criatividade, que são elementos muito importantes. (COORDENADORA, I.)

E a própria valorização do produto. Então, vamos supor que ela tivesse insistido naquela fala mais rígida da aula, então “eu preciso dar esta teoria, eu vou dar essa aula”. Qual seria o produto para os alunos? O que eles estariam vislumbrando ao fim daquele estudo? A prova? Então estamos dando isso só pra passar na prova? Então, que graça tem? Qual o valor disso pra eles? Se vocês mesmas falaram que eles tinham uma relação com a escola assim, de desinteresse, de falta de expectativa, falta de valor mesmo, de valorização. Então, a prova pela prova, que valor tem? Quando a ordem se modifica, algo se propõe que os desafie a montarem um alimento, uma comida, com o desafio de combinar os alimentos para formarem uma comida que ficasse legal e que combinasse os tipos de alimentos, né? Qual o produto desse problema? (PESQUISADORA)

O mais interessante pra eles seria a comida no final, saber que eles mesmos elaboraram por eles aquela comida, a elaboração do produto. (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Então não é só a comida, mas é a comida produzida por eles, pensada por eles. Então a valorização da coisa é completamente diferente. É exatamente nesse sentido que a teoria fala, né. O objetivo tem que estar claro para o aluno, desde o começo. Para que ele possa, aqui no começo do processo, se envolver e querer atingir esse objetivo. Por isso fala na teoria que o motivo, que é o que impulsiona a ação, tem que coincidir com o objetivo. Então ele tem que agir, já pensando em querer atingir um objetivo, por isso que o objetivo tem que estar claro. O caminho pode não estar claro, porque o caminho eles devem construir juntos. (PESQUISADORA)

É onde ocorrem as mudanças, né? (PROFESSORA 3º ano, L.)

Exatamente. Porque as necessidades vão surgindo nesse caminho, e quanto mais eles participam da construção do caminho, mais eles valorizam o objetivo, mais eles querem o objetivo. (PESQUISADORA)

É como diz Paulo Freire: “não há caminho pronto, o caminho se faz ao caminhar”. (COORDENADORA, I.)

[...]

Eu sei que a hora que eu comentei com o P. que a receita ia ser feita, ele ficou assim, impressionado, parece que não acreditava. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Ele deve ter visto assim, será que tem essa possibilidade de fazer alguma coisa? (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Ele abriu um olho! Ele visualizou longe... Até parou.. Eu acho que ele imaginou a sopa. (risos) Foi tão engraçadinha a cara que ele fez, ele ficou assim... parece que ele não acreditou no que eu falei... Perguntou: “Vai ser feita?” Falei pra ele; “Pensa que eu sou político? Se falei que vou fazer, vou fazer! (PROFESSORA 3º ano, L.)

O primeiro aspecto é o envolvimento dos alunos na proposta feita, a princípio, porque acredito que sentiram que poderiam expor suas ideias, fazer do jeito que considerassem melhor, enfim eles teriam voz. Quando a intenção foi se encaminhando para a realização das comidas, para a sua concretização, a qualidade psíquica do envolvimento deu-se em outro nível, uma vez que o que estavam fazendo teria uma função social, todos na escola comeriam a refeição e ficariam sabendo o que eles fizeram. A responsabilidade e a valorização do trabalho deles aumentaram, queriam que ficasse gostoso e que todos soubessem o que estavam aprendendo. Esse aspecto foi fundamental para a qualidade do envolvimento dos alunos nos grupos, a vontade de participar daquela experiência.

O segundo aspecto refere-se ao trabalho em grupo. A experiência do trabalho coletivo, demonstrado nos exemplos relatados de troca de impressões e de negociação entre as ideias elaboradas pelas crianças nos grupos. Segundo a professora, não houve brigas nem desrespeito em relação às opiniões divergentes, condição fruto de um trabalho intencionalmente programado para que as crianças fossem se acostumando com a nova professora e o seu ritmo no começo do ano, melhorando as formas de trabalhar juntos. A Coordenadora I destacou a criatividade que *emergiu, fluiu* desse trabalho, podendo denotar um sentido equivocado ao pensar que a criatividade se desenvolve de forma natural, espontânea. Não, ela precisa ser compreendida como produto de um processo intencionalmente planejado e instrumentalizado com base na cultura.

O terceiro aspecto, na minha análise, e como consequência dos anteriores, refere-se ao fato de comprovar o quanto uma prática envolvente pode permitir vivências escolares significativas de tal ordem que podem, pelo menos naquelas situações, superar condições adversas ao desenvolvimento da personalidade das crianças. Essa foi a situação relatada sobre o aluno P. O uso da expressão “*P. sumiu este ano*”, utilizada pela Coordenadora I., denota o quanto ele “aparecia” nos anos anteriores em ocasiões alheias às de estudo em sala de aula, portanto, para ela, é extremamente positivo o fato dele ter “sumido”, pois demonstra que está envolvido de tal forma com o que está fazendo em sala que agora deixou de comparecer na sala da Coordenação. Ao dar uma flor à professora e ajudar a colega surda a compreender e participar da atividade grupo, P. pode demonstrar toda afeição, respeito e sentimento de fazer parte que agora estava sentindo. Pela fala da Coordenadora I., parece-me que ela atribui o fato de P. estar na sala da professora L. como um dos motivos para essa mudança. O que pode ser verdade pela intencionalidade mostrada por ela ao colocar no mesmo grupo P. e G., entre outros. Outras falas significativas foram da professora D e da Coordenadora I, a primeira ao afirmar que agora P. tem capacidades que antes não tinha, impressão que foi pronta e

corretamente rebatida pela segunda, que sempre percebeu nele o que chamou de “lucidez intelectual”, mas que ele não possuía “organização emocional” para utilizá-la. De fato, a sua capacidade cognoscente não se alterou mas sim as condições concretas, sociais e materiais, que passaram a ser oferecidas a ele.

O germe de um trabalho coletivo entre os profissionais do grupo também apareceu nesse diálogo, pois, para além de conhecer e compreender o trabalho feito pela professora L., tentamos levantar possibilidade de novos encaminhamentos:

[...]

Então, voltando para o que estava acontecendo na sua sala, que você tava falando que tentou trabalhar e... o importante é que você poderia ter insistido em trabalhar aquilo que você tinha planejado e se eles estavam interessados, entendendo ou não, você poderia ter seguido, mas o que chama a atenção é que você percebeu que eles não estavam se envolvendo e você procurou um outro caminho, né? Oh, L., agora com relação ao Sázon também tem um aspecto negativo, né? Eu não sei se vale a pena, você convidar a M. J. (cozinheira) para falar com eles. (COORDENADORA, I.)

Não, claro, e ela vai de boa. A M. J. é super tranquila. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Para falar dessas substâncias que tem nesses salgadinhos, os temperos prontos... (COORDENADORA, I.)

Isso... (PROFESSORA do 3º ano, L.)

Os conservantes... (PESQUISADORA)

Os conservantes, a gente vai trabalhar isso aí. Isso vai ser um longo período, mas tem que trabalhar, por isso que foi legal. (PROFESSORA do 3º ano, L.)

É muito legal fazer isso que você tá sugerindo, trazer outros professores para palestrar para eles... (PESQUISADORA)

[...]

Então... a busca por recursos pra fazer a comida também pode ser um projeto de trabalho deles, porque é um problema, né? E agora? O que nós vamos fazer? (PESQUISADORA)

Verdade, não estava pensando nisso. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Como vai ser isso? Por que vai ser pra toda escola? Eles poderiam se organizar em grupo... (COORDENADORA, I.)

Vai ser para toda a escola? (PESQUISADORA)

É, vamos elaborar o cardápio, colocar lá. Vai ser o lanche do dia. Pensei em colocar lá, com os alimentos que estão sendo usados, com as vitaminas que têm nos alimentos. Nós temos base, a base que a escola dá, agora faltam os alimentos. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Então, mas se você fala em pedir subsídio, pra político, pra prefeitura ou pra quem for, isso tem que ser feito via ofício. Quem vai escrever o ofício? (PESQUISADORA)

P: Interessante, não tinha pensado nisso. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Poderia ser elaborada pelas próprias crianças, a carta explicando o projeto. O que precisa ter? Primeiro a pessoa precisa valorizar o projeto, para isso ela precisa conhecer... (PESQUISADORA)

Legal, não tinha pensado assim. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Então o que precisa ter? Primeiro é a pessoa que receber, valorizar o que está sendo feito, e pra isso é preciso conhecer. (PESQUISADORA)

Eu acho que não precisa ser via político. (COORDENADORA, I.)

Não, não. É que eu sou exagerada. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Veja, há vários meios para conseguir isso... (PESQUISADORA)

É, mas qualquer meio tem que ter conhecimento do assunto, né? (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Qualquer subsídio que vier, tem que ser via ofício. Mesmo que não seja ofício, mesmo que você vai pedir uma contribuição para a mãe, e ela vai doar batata, por exemplo. Veja, mas pra trabalhar com eles, a gente vai fazer uma coisa oficial, necessário um documento, que tipo de documento, se for para a mãe, não precisa ser um ofício tão formal, mas pelo menos a gente faz uma carta pedindo, depois faz uma carta agradecendo... explicar o que está acontecendo, é até legal a linguagem que você pode usar com a mãe, a linguagem que você precisa usar com o prefeito. (PESQUISADORA)

Formal, né? (PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Ou com um gerente de banco, né, essas linguagens são diferentes. É importante que as crianças percebam essa diferença e aprendam a usar as diferentes linguagens. (PESQUISADORA)

E quantas vezes essa receita pra escola toda, essa receita dá pra quantos? O dado quantitativo de alimentos. (COORDENADORA, I.)

Todos vão ter trabalho, porque tem muita coisa. (PESQUISADORA)

Entrevistar a cozinheira pra saber o quanto de comida precisa pra essas crianças todas... (PESQUISADORA)

Apesar de não serem todas as professoras que estavam no grupo naquele dia que participaram dando sugestões para futuros encaminhamentos, a possibilidade de diferentes ideias irem se complementando foi interessante e valorizada pelas professoras. Nessa seara ainda há muito a caminhar, pois não há a mesma livre disposição em opinar, avaliar, se expor à participação no trabalho do colega, ainda há muito receio tanto de expor seu trabalho para avaliação coletiva quanto de ser mal compreendido ao opinar sobre algo.

Enfim, a forma como a professora conduziu o trabalho para a elaboração das receitas das comidas, com a organização da sala em grupos, intencionalmente formados com o

agrupamento de crianças com características diferentes mas que, na sua avaliação, poderiam contribuir umas com as outras, atingiu os objetivos planejados. As crianças da sala se envolveram, conseguiram arrecadar os ingredientes e as merendeiras executaram as receitas elaboradas. Fizeram o maior sucesso, porque todos os alunos da escola comeram e ouviram as explicações dos alunos da sala sobre os alimentos.

Esse foi o primeiro projeto elaborado pela professora com base nas leituras e nas reuniões do nosso grupo. A sua disposição em mudar sua prática, apesar das dificuldades apresentadas por conta da necessidade de cumprir as determinações planejadas pelo Programa “Além das Palavras” e pela falta de uma consistente formação teórica que lhe permitisse subsídios para um planejamento próprio, alternativo, a levou a elaborar demais projetos, que podem ser verificados no Anexo B. Estes, apesar de estarem todos relacionados aos conteúdos previstos no “Programa” e de ainda manterem muito do seu controle, do seu planejamento, nas mãos da professora, sempre buscaram maior participação dos alunos, acreditando que o envolvimento deles possibilitaria um maior desenvolvimento escolar.

Tal expectativa foi atingida, uma vez que a sala do 3º ano era considerada como uma sala “difícil de ser trabalhada”, com alunos com dificuldade de aprendizagem, com situações de vida bastante complexas que impediam a dedicação aos estudos e ocasionavam problemas de disciplina. Para contextualizar a avaliação que a própria escola possuía a respeito dos alunos dessa sala, acredito ser importante destacar as palavras da professora e da coordenadora da escola:

Mas eles escrevem convencionalmente? Todos escrevem convencionalmente?
(PROFESSORA sala de recursos, Se.)

Não, têm muitos erros, a sala é uma sala fraca, tem poucos alunos que sabem ler fluentemente. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Fraca no sentido de??? (PESQUISADORA)

Fluente de leitura e escrita. Isso, pra sair algo bem mais elaborado. Porém eles são muito mais curiosos do que as séries que eu já dei. Eles querem mais, eles são mais curiosos, e tá dando pra elaborar bastante coisas, coisas que até às vezes achava que eles não iam dar conta daquilo com aquela série... e que eles estão respondendo, com a letrinha errada mas estão respondendo. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Às vezes, até aprende melhor. (COORDENADORA, I.)

Eu tô sentindo já a mudança. Assim, eu senti a mudança, a prova no início com palavras complexas pra eles, para todos, até para a G, eu falei: “Dei as palavras complexas que vocês não estão dominando, agora é com vocês”. Demorou, a prova demorou, mas eles ficaram lá, gaguejando, tentando, até eu pensei que as notas seriam um arraso, até que foi,

assim, dentro da tranquilidade... Aqueles alunos ao extremo tiveram aquelas notas, teve aluno que foi e ficou dois meses na fazenda e voltou, outro aluno ficou um mês na fazenda porque na casa não tinha luz e voltou. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Quantos alunos têm nessa classe? (COORDENADORA, I.)

Eu estou com vinte e dois. (PROFESSORA 3º ano, L.)

[...]

Por isso que aqueles meninos dela sumiram, eles sumiram daquela classe, eu passo e olho, gente, todo mundo trabalhando... Tem uns meninos danados ali, né? (COORDENADORA, I.)

Tem, tem. Tem um grupinho bom lá. (risos) Tem dois que têm que levantar eles mesmos, que são o I. e o W. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Questão de autoestima, problema existencial... (COORDENADORA, I.)

[...]

Sumiram! Esses meninos da L. sumiram, todos! Sumiram no sentido assim, de não estarem dando trabalho, de não aparecerem aqui na coordenação, de estarem assim, sai no pátio e está todo mundo zen... tranquilo...encantados... (COORDENADORA, I.)

Agora, o que eu senti no final do projeto leitura, o I. catou o livro dele, sentou na minha frente, falou: “Tia, o que que é isso, eu não tô dando conta de ler isso daqui”... É isso, eu nunca esperava isso do I.. Ali, sentada ali fora, né? Então eu tô achando, não vou chegar onde que eu quero, mas eles vão evoluindo. (PROFESSORA 3º ano, L.)

[...]

Esses meninos, assim, se nós fôssemos fazer uma análise deles, conforme os discursos passados, são aqueles já rotulados pela família, né? Na família tal, todos têm dificuldade, eles não conseguem o domínio da leitura e da escrita, quer dizer... (COORDENADORA, I.)

Não adianta investir... (PESQUISADORA)

Isso, porque lá na família, todos que nós temos aqui na escola, com exceção da S., que é a irmã mais velha, que está lá no nono ano, os outros ficam emperrados, caminham muito devagar. (COORDENADORA, I.)

O W., o L., tá assim, ó, caminhando. Ele parou, acabou o exercício, ele volta lá pra trás porque eu coloquei uns cartazes... (PROFESSORA 3º ano, L.)

É seu também, o W.? (COORDENADORA, I.)

É. Ele vai, terminou, ele senta na cadeira e fica lá vendo os cartazes que eu coloquei. Ele tá com vontade de aprender. Ele tá com vontade de aprender a ler. Ele já está conseguindo também caminhar. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Gente, mas o ambiente... quando o ambiente é produtivo e ele é estimulador pra leitura, pras coisas, para as ações das crianças, elas tentam se envolver o máximo que... (PESQUISADORA)

Eles estão me surpreendendo, até mais do que outros anos que eu tive. Eles são imaturos ainda pra tomar atitude sozinhos, e eles estão querendo, eu sinto mesmo que eles tão querendo aprender mesmo. Até pra escrever aí, ó... Qualquer caminho que trilhar agora é para trabalhar a autoestima de uns, porque é baixa, mas uns tem excesso de autoestima, que a G tem excesso de autoestima, né, que o dela é esse, então tem que tentar ver o que eu faço com ela também. Ela é muito mimada, manhosa, então ela é... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Superprotegida. (COORDENADORA, I.)

Superprotegida. Então ela sempre tem que ter um do lado pra falar é isso, faça isso e eu preciso ver o que eu faço pra tirar essa dependência dela... E eu não consigo ver o caminho ainda, porque ela é esperta, tá? Ela é esperta, só é dependente. Ela é bem esperta, então precisa tirar essa dependência dela... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Interessante destacar o quanto a professora e a coordenadora se mostram surpresas com o desempenho apresentado por boa parte dos alunos do 3º ano, a partir do momento em que se passou a acreditar na possibilidade deles se desenvolverem por meio das propostas pedagógicas a eles feitas. O fato de a sala ser considerada fraca em termos de fluência em leitura e escrita, o que denota uma preocupação ainda produtivista, muito relacionada ao Programa desenvolvido na escola e, portanto, à necessidade de desenvolver as competências exigidas pelas avaliações externas, não as impediu de verem o potencial existente na sala em termos de curiosidade, participação, interesse, quando foram oportunizadas situações para que essas características emergissem.

A disposição apresentada pela professora tanto nas leituras propostas ao nosso grupo, demonstrando interesse na aprendizagem teórica para aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico, quanto no desenvolvimento de novas práticas, propiciou mudanças também em sua vida profissional além de sua sala de aula. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul teve um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aprovado em junho de 2011 e a escola escolhida foi a mesma onde eu realizava a pesquisa. Por causa de seu desempenho, a professora L. foi a escolhida para o cargo de supervisora do grupo de acadêmicos que realizariam os trabalhos na escola.

Tal convênio com o PIBID acarretou mudanças em nossos encontros na escola. A partir do mês de julho desse ano, alunas do curso de Pedagogia, quinzenalmente, desenvolvem atividades nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental do período vespertino, durante duas horas e meia. As coordenações da escola e do PIBID solicitaram que nossas reuniões passassem a ocorrer durante esses momentos, uma vez que, desse modo, todas as professoras estariam disponíveis para participarem dos estudos, em uma clara tentativa de cobrar das professoras esse estudo, disponibilizando horário para isso dentro da própria jornada de trabalho. E assim passou a ocorrer.

O fato de termos ampliado o grupo com a participação de novas professoras foi positivo em relação ao desenvolvimento da necessidade de estudo na maioria das professoras, mas no tocante à minha pesquisa, não, uma vez que foi preciso retomar os conceitos estudados inicialmente. Por isso e pelo envolvimento da professora L. nos estudos, decidi concentrar a pesquisa no seu trabalho, com a intenção de verificar a possibilidade de desenvolver a prática de atividade de estudo em sua turma de alunos.

Portanto, a partir do início do de 2012, passamos a realizar os estudos, além daqueles realizados na escola com o grupo todo, também de forma particularizada, em encontros quinzenais na Universidade, discutindo os textos sobre a educação desenvolvente e a atividade de estudo, mais especificamente os textos “Educação desenvolvente e a Sociedade aberta” (DUSAVITSKII, 2003), “Ensino desenvolvente e atividade de estudo” (REPKIN, 2003) e “O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo” (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003), o que passo a relatar a seguir.

4.4.4 Atividade de estudo: uma possibilidade

Para os estudos realizados de forma particularizada com a professora L., mediante sugestão feita por ela mesma, retomamos a leitura dos textos sobre educação desenvolvente e atividade de estudo, alguns iniciados no grupo, mas que não haviam sido bem explorados, dúvidas ainda existiam.

A partir da discussão sobre o texto da Elina Lampert-Shepel (2003) que, ao apresentar uma edição do *Journal of Russian and East European Psychology*, explica e contextualiza a proposta da educação desenvolvente e da atividade de estudo como uma experiência de democracia em educação, se constituindo um dos fatores a contribuir para a superação da sociedade totalitarista, uma das primeiras questões feita pela professora L. que me chamou a atenção foi:

Como nós, que estudamos dentro de uma escola totalitária e nos formamos dentro dessa mesma escola, podemos realizar uma educação democrática como a desenvolvente? Será que, como diz o texto, nós damos conta de mudar nossa consciência para poder trabalhar diferente assim? É muito difícil... Só estudando muito mesmo!... É também por isso que fazer junto ajuda, porque o outro pode pensar coisas que nós não pensamos e sempre um completa o outro [...]

Nessa fala, ao mesmo tempo que coloca uma grande questão para a própria pesquisa, a professora revela o quanto compreendeu do objetivo do estudo em grupo oferecido pela

perspectiva da pesquisa-ação. E ela complementa sua análise ao questionar como a proposta da educação desenvolvente pode se realizar dentro do Programa “Além das Palavras”:

Quando a gente fala do “Projeto Além das Palavras”, não tem o envolvimento do aluno... é tudo “faça”, “dite”, “olhe”... então... já vem até o que eu tenho que falar em sala de aula... “fale isso para o aluno”, “leia isso para o aluno”, “peça para o aluno”... não tem condição de trabalhar junto com o aluno... é sempre muito... usa-se muito o verbo faça, copie... então não tem esse envolvimento... a nossa grande preocupação hoje é envolver o aluno no Projeto... a gente quebra a cabeça pensando, diversificando... ele é bastante conteudista, né? Não tem uma qualidade, é como eu falo... lá tem uns 10 textos de procedimentos, para que trabalhar 10 textos se eu posso trabalhar 1 ou 2 muito bem trabalhados e funcionar... (PROFESSORA 3º ano, L.)

O que são textos de procedimentos? (PESQUISADORA)

São textos de receitas, textos que ensinam, textos instrucionais... então para que tantos textos dentro do mesmo tema, se eu puder ter o tempo mais aberto para que possa trabalhar 1 ou 2 muito bem trabalhado, acho que teria muito mais vantagem do que ficar repetindo 10 textos sem fundamento... isso eu falo sempre... acho que deveria ter uma junção ali... remodelar... não queremos abandonar ele... na verdade, não podemos abandonar, aliás, né?... não podemos... mas vamos fazer uma releitura de tudo aquilo e fazer algo que de mais prazer às crianças para trabalhar, para eles se envolverem porque é muito ‘copie’ e muito ‘faça’, mas sem fundamento... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Por quê? O tempo fica comprometido? (PESQUISADORA)

Fica comprometido, porque tem que dar uma quantidade grande de textos, porque na ideia deles é o que funciona, é a grande quantidade, eles não prezam a qualidade... e com isso vai fazer o aluno se desenvolver, mas isso não vem acontecendo, a gente não vê... então, o nosso Projeto hoje não enfoca a produção do aluno, ele tem que fazer o que vem ordenado, então em si ele não consegue produzir, ele não consegue criar... a gente percebe que se a gente oralizar, tudo bem, se eu ler e perguntar, tudo bem, eles conseguem responder, mas quando é para eles criarem as suas próprias ideias eles não conseguem expor, porque... eu acredito assim, que é porque o texto determina tanto que eles façam, peçam, digam, que eles ficam condicionados a alguém sempre mandar eles fazerem alguma coisa... eles ficam muito esperando a resposta prevista pelo livro... Você já pegou o videozinho do Projeto? Se você pegar você desmaia!!!! Porque é assim, o aluno tem que estar durinho respondendo, é bem longe de nossa realidade... porque aqui diz no texto fala.. até grifei... que “os alunos não são escravos da circunstâncias, eles são criadores de sua vida”, e eles não estão tendo a oportunidade com o Projeto de serem criadores de sua própria história, é tudo muito direcionado, então isso me preocupa muito... Tanto me preocupa que os alunos da Pedagogia pediram alguns textos produzidos pelos alunos para analisarem aqui no curso, foi complicadíssimo... eu escolhi os melhores e eles ficaram horrorizados... então, para vocês verem que nós estamos pedindo socorro, socorro mesmo, porque tá muito longe de conseguirmos se continuarmos dessa forma... está bem complicado... aluno de 3º ano, 90% sem saber ler, 100% sem saber escrever... então pode se tirar, aí, 3 ou 4 em uma sala que domina a leitura e escrita... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Com a consciência de que o trabalho pedagógico realizado até agora não produz uma efetiva apropriação da linguagem escrita e nem desenvolve no aluno um caráter voltado à ação, à criatividade, é nítida a disposição da professora em buscar práticas que contemplem

mais a participação efetiva dos alunos, que possibilitem dar-lhes mais voz, a fim de vislumbrar realmente uma mudança na sua formação.

A preocupação com a falta de envolvimento dos alunos nas tarefas desenvolvidas por meio do Programa e a conseqüente reação da professora a esse desenvolvimento ficam muito claras ao discutirmos o texto de Repkin (2003), o qual tem por objetivo a compreensão do conceito de atividade de estudo dentro da perspectiva da educação desenvolvente:

A questão da criança se tornar sujeito do seu processo de ensino, que o próprio autor coloca que ela somente será sujeito se ela tiver possibilidades e condições de ser criadora de ações dentro do que ela se propôs [...] você gostaria de comentar algo sobre isso? (PESQUISADORA)

Sim, porque no texto mesmo fala né, que quando a criança é parte do ensino ela começa a ter esse nível de ação e vê que não é o professor que ensina mas a criança que ensina a si própria, então a partir do momento que tem um motivo para estudar aquele objeto ou adquirir o conhecimento sobre o objeto de estudo ele vai querer, então ele vai procurar ensinar a si mesmo a partir da expectativa de conhecer o objeto, isso de acordo com o que entendi aqui, e é exatamente isso que está faltando hoje na escola. Quanto mais eu leio aqui eu vejo como estamos longe de chegar nesse nível porque nós ainda estamos acostumados naquela atividade mecânica, entendendo que é uma atividade de estudo, ele fala muito aqui de tarefa, nós temos uma ideia diferente de tarefa, a tarefa do ensino desenvolvente é a tarefa em que o aluno desenvolve por si mesmo e que torna ele sujeito com responsabilidade e é uma atividade subjetiva, e a nossa atividade que nós aplicamos hoje na escola é uma atividade mecânica, que é só procurando o objetivo que a gente acredita que obteve no aluno. Aí, até marquei aqui no cantinho do meu texto, em relação ao referencial mesmo, porque tem hora que eu estou fazendo o plano de aula e já tem os objetivos prontos que vem, e eu me pergunto “será que a atividade que estou desenvolvendo está determinando os objetivos que já estão aqui prontos? Porque no meu entender o objetivo da nossa atividade tá distante do objetivo que vem, ele se perde... como é que ele [o autor] coloca aqui? Deixa ver se me lembro... que o objetivo nosso, que nós construímos, pode não ser o objetivo atingido naquela atividade... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Mas por que isso acontece? Porque o objetivo que se desenvolve na escola é o objetivo nosso, o nosso enquanto professor ou nosso enquanto referencial curricular, Programa estabelecido, mas não é o objetivo da criança... (PESQUISADORA)

Isso! (PROFESSORA 3º ano, L.)

Então é um objetivo externo a ela e enquanto não se tornar um objetivo dela, da criança... (PESQUISADORA)

Não há atividade... (PROFESSORA 3º ano, L.)

E como que isso acontece? Porque todo ato educativo sistematicamente organizado, ele deve ser intencionalmente pensado, então nós nunca deixamos de ter um objetivo, nós professores, há um objetivo que é externo... só que esse objetivo tem que ser desenvolvido para que se torne interno na criança e isso só vai acontecer se a criança sentir necessidade. (PESQUISADORA)

Isso! E é nisso que eu falo que nós estamos distante dessa realidade... ontem mesmo senti isso dando uma aula meio determinada e longe daquilo que eu penso, e eu vi... não tá tendo motivo para eles, então você começa a analisar, tem que ser de forma diferente porque você percebe que eles... tá se perdendo, porque não tem motivo para eles, não tem objetivo para eles verem aquilo daquela forma, então o que nós temos que fazer é buscar formas alternativas de mostrar aquilo para eles, porque do jeito que estão pedindo lá não dá... ontem eu percebi isso na minha aula, fiquei observando e não dá... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Mas o que você percebeu na sua aula? (PESQUISADORA)

Dispersão, eles ficaram dispersos, porque era tão fraco o interesse deles naquela atividade proposta pelo livro, naquele exercício, que eles não tiveram motivo nem para ler a próxima atividade e isso me preocupa muito [...] então foi aí que fiquei observando e depois refletindo, porque agora preciso buscar uma outra forma alternativa daquela proposta para ver se consigo desenvolver o interesse deles para trabalhar aquele conteúdo [...] não está desenvolvendo nada no meu aluno... isso ficou bem claro para mim ontem [...] então preciso, como diz, sair do caminho que eles tem como objetivo, que não é o objetivo dele nem o meu, nem o que eu quero para o meu aluno e muito menos o do aluno, não tem nada a ver com ele... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Ao analisar a tarefa desenvolvida com sua sala, L. foi enfática ao relatar a falta de envolvimento dos alunos naquilo que estavam executando, considerando-os dispersos em relação às suas ações e que, por isso, considerava que aquele tipo de tarefa “*não está desenvolvendo nada no meu aluno*”. Falta à professora um conhecimento teórico mais crítico, inclusive em relação às políticas públicas, seus condicionantes, suas determinações e seus interesses, para compreender o que tais direcionamentos pedagógicos estão desenvolvendo em seus alunos, qual o conteúdo desse desenvolvimento. Não é aleatório o uso de tantos verbos no imperativo, como os citados anteriormente por ela, como “*faça, dite, olhe, fale, leia, peça, copie*”, entre outros. É necessário que se tenha consciência da visão alienada de mundo que se transmite e das condutas subservientes que os alunos aprendem e incorporam na formação de sua personalidade e que são tão importantes na perspectiva educativa que temos na atual sociedade da produção e do conhecimento. Como a professora mesmo afirmou em sua primeira fala apresentada neste tópico, somente com muito estudo teórico e com trabalho coletivo é que poderemos superar essa escola totalitária, que está em função de um sistema totalitário.

Os estudos que se seguiram percorreram os demais textos, na intenção de compreendermos como transformar os objetivos escolares em motivos de aprendizagem para os alunos, sempre tendo em mente a necessidade de planejar atividades que permitam a objetivação dos alunos, em níveis cada vez mais complexos de generalização dos conhecimentos, criando condições de desenvolvimento do pensamento teórico e de uma disposição psicológica voltada à ação e à reflexão, à produção de conhecimento.

Tal trabalho pedagógico desenvolvido torna-se responsável pela formação de uma consciência no fazer, tanto por parte do professor quanto do aluno, condição *sine qua non* para a educação desenvolvvente.

Foi pensando nessa possibilidade, com essa meta, que resolvemos pensar juntas em uma atividade que pudesse se constituir em atividade de estudo, seguindo a estrutura apresentada por Davidov, Slobodchikov e Tsukerman (2003), que apresentam três níveis da atividade de estudo.

Segundo a professora, uma das dificuldades mais frequentes entre seus alunos e que impede o aprendizado subsequente do conteúdo matemático é a falta de compreensão e domínio do sistema de numeração. Como atuo como docente da disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática junto ao 3º ano do curso de Pedagogia, e estava exatamente desenvolvendo um trabalho com os alunos em relação ao Sistema de Numeração Decimal (SND), convidei a professora para assistir e participar da aula em que trabalharia o Jogo do “Nunca Dois”, a fim de que ela verificasse a forma de desenvolvimento do jogo e da reflexão que ele pode suscitar sobre o SND.

Considerando que uma das principais propriedades do SND é o valor posicional de seus símbolos (algarismos) e que esse valor é determinado pela base do agrupamento, que determina o valor de cada ordem desse sistema. Como nosso sistema de numeração é decimal, outra importante característica, o valor posicional é determinado pela potência dez, ou seja, cada ordem é dez vezes maior que a ordem que a antecede. Nesse sentido, o objetivo do jogo do “Nunca” é propiciar a reflexão sobre os agrupamentos em diferentes bases, até chegar à base 10, condição basilar à compreensão do valor posicional de nosso sistema de numeração. As demais condições também podem ser trabalhadas com o jogo, como as propriedades somativa e multiplicativa.

Começamos esse trabalho e reflexão a partir da base 2, por isso denomina-se jogo “Nunca 2”. A regra básica do jogo é: nunca pode ficar com dois objetos iguais no marcador, quando isso ocorre os dois objetos devem ser trocados por outro objeto, que passa a assumir um valor simbólico igual a dois. Joga-se da seguinte maneira: os alunos são organizados em grupos de 4 ou 5 membros; cada membro do grupo joga dois dados e soma os pontos conseguidos; o membro que conseguir mais pontos naquela rodada, ganha um ponto no placar, ponto este que é simbolizado por um canudinho (por exemplo); quando um membro do grupo ficar com dois canudinhos, ele deve trocar por um garfinho de bolo (por exemplo); ao juntar dois garfinhos, troca-se por um espetinho de madeira (por exemplo); e assim

sucessivamente, até completar o tempo estipulado para o jogo. Deve ficar claro para os alunos que eles somente podem ganhar canudinho, pois os demais objetos são adquiridos apenas com as trocas.

Os alunos aprendem a anotar os pontos e as transformações em um placar, simbolicamente representado no Quadro 1.

Quadro 1 - Placar “Jogo Nunca 2”

NOMES/SÍMBOLOS ⁴⁴		/	∩	0
Fulana				∩
Beltrano			∩	∩ ∩
Sicrano			∩	∩ ∩

Fonte: atividade de sala de aula

E assim foi feito na sala de aula do 3º ano de Pedagogia, com a participação da professora L. Ao final do tempo estipulado, verificamos se os placares estavam corretos, ou seja, relembrei aos alunos as normas do jogo e pedi que verificassem se em seus placares as transformações estavam corretas. Dois grupos perceberam que havia erros em seus placares, que não haviam compreendido direito como fazer as trocas. Corrigidos os equívocos, jogamos novamente, visando propor novas situações para a análise dos alunos.

Coloquei na lousa vários resultados alcançados pelos grupos, a fim de que fizessem comparações e descobrissem quantas rodadas o grupo precisou jogar pra chegar àquele placar. Por exemplo, se uma pessoa obteve no placar um espetinho e um canudinho, ela ganhou quatro rodadas, uma vez que um espetinho representa dois garfinhos e cada garfinho representa dois canudinhos, perfazendo um total de quatro canudinhos.

Depois coloquei na lousa a seguinte situação, questionando-os sobre quantos canudinhos uma pessoa teria ganhado para chegar a ter um placar assim, pensando em diferentes jogos do “Nunca”, com diferentes bases de troca.

⁴⁴ Os símbolos deste quadro representam os objetos selecionados aleatoriamente para o jogo e representam: / - canudinho; ∩ - garfinho para bolo; 0 - espetinho de madeira para churrasco. O uso desses objetos durante o jogo, representados graficamente no placar, permite que as crianças façam as trocas concretamente e possam, durante a atividade prática, utilizar a reversão, por exemplo, quando solicitado a elas que descubram quantos canudinhos ganhou quem tem um espetinho para churrasco. Os “risquinhos” utilizados no placar indicam a quantidade dos objetos que o aluno ganhou, sendo as trocas simbolizadas pelos traços diagonais.

Quadro 2 - Situação Problematizadora

NUNCA 2		NUNCA 3		NUNCA 4	

Fonte: atividade de sala de aula

Enquanto os alunos pensavam, discutiam entre si as possibilidades, embora nem todos, uma aluna me questionou sobre o fato de ter três risquinhos e que não poderia, pois a regra é nunca dois. Chamei a atenção da sala sobre o questionamento da colega, perguntando se o demais concordavam ou não e o porquê. A discussão se instalou, uns argumentando aos outros o seu pensamento. Até eles chegarem à conclusão de que precisávamos arrumar o placar, que eu havia cometido um equívoco. Então, consertamos o placar inventando um novo objeto para ele, conforme se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3 - Resultado Coletivo

NUNCA 2				NUNCA 3			NUNCA 4	

Fonte: atividade de sala de aula

Para finalizar a aula, propus aos alunos a elaboração de uma síntese oral das ações que foram realizadas durante todo o jogo e o trabalho posterior com as tabelas e dos objetivos que cada etapa contemplava. De volta aos nossos encontros para estudo, a professora L. analisou o ocorrido de acordo com o texto de Repkin (2003), enquanto estudávamos os princípios da atividade de estudo:

Eu estive observando alguns tópicos aqui do texto, pensando naquele jogo, no final você faz aquela retomada, né, porque aqui fala: “[...] é conveniente pegar como unidade de análise o ato integral da atividade”, então quando fez aquela análise é ali que eu descobro que houve uma atividade de estudo? Porque fez todo o processo do jogo, aí no final tomou aquela análise para ver, colocou lá o “Nunca 2” e colocou um quadrinho de três, ali é hora da atividade de estudo, porque é a análise do que foi feito. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Exatamente e também é ali que ocorre a problematização, porque o jogo em si não é a atividade de estudo... (PESQUISADORA)

Não é! (PROFESSORA 3º ano, L.)

É um plano de ação, onde há a participação ativa dos alunos, porque eles participam interpretando as regras do jogo, criando novas regras, e jogando, né? Fazendo o placar, discutindo o placar... (PESQUISADORA)

É quando envolve o aluno, né? Todo esse processo é o envolvimento dele no jogo e como ele está tão envolvido, na hora da análise ele vai ter aquela visão do jogo para fazer a análise completa... (PROFESSORA 3º ano, L.)

E aí você percebe que, de fato, o que é problema para um não é problema para outro, para algumas pessoas, ou melhor, para poucas pessoas na verdade, o fato de eu ter colocado no “Nunca 2”, um 3, não despertou tantos, mas para alguns aquilo pareceu estranho, não sabiam elaborar direito, e para uma aluna aquilo estava errado e ela falou “Isso tá errado!” (PESQUISADORA)

E a partir do momento em que a aluna expôs suas ideias, eles conversaram e conseguiram chegar a um comum acordo... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Então, mas chegaram porque eu puxei (PESQUISADORA)

É, você ficou instigando, provocando... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Então eu trouxe uma dúvida que era dela, um problema que era dela, tentei socializar o máximo possível para que isso se tornasse também uma dúvida para os outros, para que os outros também discutissem, analisassem a situação e chegassem a uma solução. (PESQUISADORA)

E mesmo eles sendo adultos, foi difícil para eles visualizarem a situação para pensarem, né? Acho que para as crianças fica mais fácil, elas rapidinho visualizariam o erro, mas aí é que precisa da intervenção para fazer pensar sobre isso, né? Chegar na atividade de estudo... (PROFESSORA 3º ano, L.)

[...]

O importante também e nós percebermos que, muitas vezes ele visualiza o erro, percebe que está estranho, mas precisa de um tempo para que a análise, que permita entender o que está errado ali, o que não está combinando ali, aconteça. Porque só quando ocorre essa análise é que a atividade de estudo vai acontecer. (PESQUISADORA)

Isso, porque é ali que ele está começando a buscar alternativas por ele mesmo... soluções, estratégias... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Porque é aí que surge o desconforto de que o autor fala, entre o que eu sei e que é conhecido por mim e aquilo que falta, que percebo que não dou conta ainda, aquela habilidade que me falta e que preciso desenvolver para sair dessa situação. (PESQUISADORA)

E é aí que o autor comenta que quando eu faço uma atividade de estudo todas as ações precisam ser bem planejadas, né, porque aquelas ações é que vão levar meu aluno, quando ele descobrir a solução dessa primeira ação, a segunda que vai fazer essa zona de conflito já tem que estar interligada com aquela, é isso que eu entendi? Por isso que as ações têm que ser muito bem planejadas... Deixa eu achar o trecho que eu li... “Para permitir que a criança atinja o nível de generalização teórica, é necessária uma organização especial de sua atividade. É necessário organizar a atividade da criança de tal forma que ela seja levada à análise substantiva e à generalização teórica substantiva” (REPKIN, 2003, p. 11). É isso? Então, à medida em que ela vai solucionando as primeiras atividades, a próxima tem que tirar ele dessa zona de acomodação que ele conseguiu e dar outro desafio para ele, é isso? (PROFESSORA 3º ano, L.)

Considero importante destacar essa análise que L. fez acerca da vivência do jogo na sala de Pedagogia para demonstrar que, ainda que lhe faltassem estudos substanciais a respeito dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a professora conseguiu se envolver com as leituras teóricas oferecidas sobre a educação desenvolvente e a atividade de estudo a ponto de sempre buscar relações destas com as práticas vivenciadas, em um movimento entre a intenção de materializar a teoria lida e a análise substantiva dessas vivências.

Em continuidade à conversa supracitada, fiz referência ao parágrafo seguinte ao citado por ela, qual seja: “A partir daí, concluiu-se que o objetivo da atividade de estudo, a tarefa de estudo, é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação” (REPKIN, 2003, p. 11). A intenção era destacar que o foco da atividade de estudo não é o modo de ação em si, mas os princípios que conduziram àquele modo de ação, ou seja, quais as propriedades, as características externas e internas do objeto ou da situação, que permitiram a opção consciente por um determinado modo de ação, a fim de resolver o problema apontado.

Portanto, para solucionar a questão colocada pela minha aluna da Pedagogia a respeito de um possível erro na atividade proposta, era necessário que resgatássemos os princípios do jogo, suas regras e características, para que analisássemos e verificássemos se realmente houve erro na situação posta, para que pudéssemos tomar uma decisão sobre o que fazer para consertar o erro.

Nessa seara, a professora L. retomou um aspecto citado por ela em um outro dia, sobre a aula sobre sólidos geométricos trabalhada em sala e o quanto havia sido desinteressante para os alunos a forma limitada como o material didático trazia aquele trabalho. Sua intenção nessa retomada era justamente buscar analisar, valendo-se da teoria ali apresentada, o trabalho subsequente que ocorreu, mesmo que de forma intuitiva, uma vez que a professora ainda não possuía a consciência teórica.

Naquela atividade das figuras geométricas, nós resolvemos montar um foguete, um foguete com aquelas figuras... estamos montando ainda, não terminamos... então eu percebi que, a partir de toda aquela teoria eles conseguiram já, por meio do foguete, determinar mais quais eram as partes da figura... ficou mais visível para eles. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Mas, assim, como que surgiu a ideia do foguete? (PESQUISADORA)

A ideia do foguete? Nós assistimos um filme, “Meu malvado favorito” e lá o menino construía qualquer coisa com macarrão... várias coisas e daí, a gente foi conversando sobre o filme depois e perguntando o que o menino construía e com o quê que ele construía as coisas e surgiu a ideia da gente montar um foguete, mas com o que a gente ia montar o foguete? Aí eu tinha visto um monte de caixas de livros lá e nós pegamos essas caixas para montar o foguete... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Então, são caixas grandes, vai ficar grandão então... (PESQUISADORA)

Vai, vai ficar enorme, porque nós trabalhamos esfera, cilindro, triângulo e quadrado... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Pirâmide... (PESQUISADORA)

Não, pirâmide nós não entramos ainda... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Mas aí você está misturando sólido geométrico com figura plana... (PESQUISADORA)

Aham, aham... mas é o que traz lá no 'processinho', né! E aí é o que quebrou-se agora, porque se tivesse essa ação de continuar... mas eu vou ter que dar uma brecazinha porque entrou em outra atividade que não tem nada a ver... tá, porque se desse a sequência... tô trabalhando as figuras geométricas então vou trabalhar já todas, né? Ia ficar uma atividade muito mais rica, porque eles iriam montar o foguete e ali aprender tudo, já iria aprender aresta, vértice, tudo... montando tudo concretamente. Então na hora de montar eles não tinham ainda a consciência de definir o que era, começando pelo cilindro para montar a base do foguete, quais são as figuras que montam o cilindro? Aí eles foram falando e perguntei: "Como vamos montar esse cilindro?" Porque a caixa estava lá mas era quadrada, eles iam enrolando mas não ficava bom... "Mas tia, isso aqui não vai ficar redondo..." "Mas o que pode fazer para ela ficar redonda?" Eles foram enrolando a caixa de papel até ela quebrar, aí eles conseguiram fazer isso... "Mas vai faltar aqui, o que a gente vai fazer?" Então eles perceberam que precisava cortar um círculo para fechar, mas como vamos cortar um círculo? E assim foi, o envolvimento deles foi muito grande, teve muito mais sentido. Agora tá lá para terminar, porque tem tantas outras coisas pra fazer... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Analisando o relato da professora algumas questões precisam ser consideradas. Primeiro, a relação feita por ela entre o modo de ação realizado pela sala, coletivamente, a fim de transformar as caixas em peças (sólidos geométricos) úteis à construção do foguete, e a estrutura da atividade de estudo, questionando se a relação realmente estava correta. Para responder à questão, retomei com ela os parágrafos do texto de Repkin supracitados por ela e por mim, refletindo em que medida a análise substancial foi propiciada aos alunos, em que momentos as propriedades dos sólidos geométricos foram sistematicamente retomadas (considerando-se que, de alguma forma, elas já haviam sido trabalhadas), com o intuito de sustentar de modo intencional as ações, ou seja, a fim de possibilitar que a seleção das ações tenha sido realizada diante da antecipação de seus resultados, de acordo com os princípios dos objetos que estavam manipulando e dos objetivos a serem alcançados. Concordamos que, apesar das crianças terem consciência de que, por exemplo, precisavam tirar os cantos da caixa para torná-la um cilindro, elas não se referiam aos conceitos geométricos para tomar essa decisão, não tomavam suas decisões de forma consciente e, portanto, não se constituiu como uma atividade de estudo, não provocando uma modificação psíquica nos alunos no sentido de desenvolver o desejo pelo saber, pelo autodesenvolvimento.

Em seguida, buscamos analisar o porquê disso acontecer. O primeiro aspecto é a forma como o material pedagógico obrigatório organiza seu conteúdo, de forma confusa e fragmentada, problema que já havia sido apontado pela professora. Não só pelo conteúdo, mas também pelos exercícios propostos e pelo tempo disponibilizado para o seu desenvolvimento. A tomada de consciência desse aspecto limitador e das consequências que esse tipo de proposta traz para a formação da disposição psicológica do aluno em relação ao saber é um importante fator para sua superação.

Mas, para que essa superação seja possível, precisamos considerar o segundo aspecto: a formação da professora. Ela também não possuía consciência teórica a respeito dos conceitos envolvidos na situação, a ponto de não poder oferecer isso aos alunos. Dessa condição ela possui consciência, sabe que sua formação sempre foi reprodutivista e assim é que ensina, mesmo buscando fazer diferente. Como várias gerações formadas em nosso sistema de ensino, é fruto de uma educação positivista, pragmática, que prima pelo desenvolvimento de atividades práticas, cujo objetivo se limita à formação do pensamento empírico, não adquiriu os conhecimentos nem desenvolveu as habilidades necessárias para o desenvolvimento do pensamento teórico. Essa é a grande dificuldade a ser superada.

Decidimos, então, com base nesse estudo, trabalharmos o jogo do “Nunca 2” com o 3º ano. Retomamos as regras, relacionando-as com o Sistema de Numeração Decimal. É necessária a consciência de onde se quer chegar com o jogo para que possa planejar intencionalmente cada etapa da atividade.

O desenvolvimento do jogo na sala foi razoavelmente tranquila, foram formados oito grupos, organizados pela professora, que procurou compor grupos heterogêneos para promover a participação de todos. Os alunos se envolveram bastante, mas acabaram cometendo equívocos em relação ao placar. Após o tempo demarcado pela professora, ela solicitou aos alunos que verificassem seus placares, retomando oralmente quais eram as regras das trocas. Cinco grupos não conseguiram acertar o seu placar, três acabaram desistindo. A professora resolveu deixar para outro dia a continuação do jogo, pois sentiu que não daria mais, que os alunos haviam perdido o interesse.

Três dias depois a professora propôs novamente o jogo à classe, lembrando com os alunos qual havia sido a dificuldade da vez anterior, porque o placar tinha dado errado da outra vez. Eles afirmaram que as trocas viraram a maior confusão. Ela ressaltou, então, que quem tira o maior número nos dados ganha sempre um canudinho e que para ter os demais objetos do placar só por meio das trocas do “Nunca 2”. Desta vez, os grupos conseguiram fazer com mais facilidade as trocas e, ao final do tempo, houve um tempo para os grupos

verificarem seus placares, corrigi-los, se fosse necessário, e depois a professora montou na lousa um placar geral, com os vencedores de cada grupo, que foi copiado pelas crianças em seus cadernos, para que elas tivessem registrada a atividade realizada.

Esses momentos do jogo foram fundamentais para que as crianças se familiarizassem e se apropriassem da forma de agir sobre suas regras. Precisávamos, agora, iniciar a tarefa de estudo, apresentando aos alunos uma situação para análise, o que foi feito na semana seguinte, baseada nesta problematização. Assim, cada grupo recebeu um placar pronto, com algumas transformações indicadas. Nesse placar havia um erro de transformação, como no exemplo abaixo, que deveria ser identificado pelo grupo, justificado e corrigido.

Depois desse trabalho, foi explicado aos alunos que eles iriam apresentar os resultados das discussões no grupo para a classe toda, que concordaria ou não com a explicação apresentada, para que chegassem a uma conclusão coletiva.

Quadro 4 - Problematização aos Alunos

NOMES/SÍMBOLOS		/	Y	//
Fulana			✓ X	✓ X

Fonte: atividade de sala de aula

Com esta proposição, nossa (minha e da professora) intenção era atingir o primeiro nível (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003) da atividade de estudo pensada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, qual seja, a atividade de pensamento, que apesar de ter como seu sujeito o professor, pois é ele quem formula o que deve ser feito, tem como objetivo propiciar, em um trabalho conjunto entre professor e aluno, um processo reflexivo acerca dos conceitos científicos, conhecimentos teóricos necessários para a resolução do problema. Como afirmam Davidov, Slobodchikov e Tsukerman (2003, p. 7) sobre a primeira esfera de existência dos processos reflexivos:

(1) Pensamento dirigido para resolver tarefas. Tal pensamento necessita de reflexão, a fim de tomar conhecimento dos fundamentos das suas próprias ações. Está precisamente na pesquisa desta esfera o fenômeno de “reflexão”, sua compreensão comum como a orientação do pensamento para si mesmo, seus próprios processos e produtos daí surgidos.

Afirmção que podemos complementar: “O adulto que constrói este nível define o conteúdo da aprendizagem/do estudo, e, assim, define o vetor de movimento de todos os

outros ‘órgãos’ da atividade de estudo” (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 8). Dessa forma, ao indicarmos o objeto (problema) sobre o qual os alunos deveriam se debruçar, abrimos espaço para a produção da argumentação destes sobre o erro percebido na tarefa proposta e as possíveis formas de corrigi-lo.

A etapa do trabalho em grupo foi bem desenvolvida por alguns, ao passo que outros se dispersaram em brincadeiras. A professora circulava entre eles para auxiliar, questionar a forma como os grupos estavam pensando e tentar desenvolver naqueles que não estavam trabalhando o interesse por participar.

Após um período de aproximadamente 45 minutos, percebendo que a dispersão tomava conta da sala, ela solicitou aos alunos que prestassem atenção, pois os grupos iriam apresentar seus resultados. O placar fornecido foi exposto na lousa para que os grupos pudessem falar sobre as formas de corrigi-lo.

Tivemos quatro alunos que de fato estavam completamente voltados para a discussão coletiva sobre o problema proposto, dois de um mesmo grupo. De seus lugares, procuravam argumentar com a professora o que estava errado e como deveria fazer para corrigir. Os demais, ou estavam voltados para outras ações ou pareciam atentos mas não compreendendo o que estava sendo falado, mesmo porque a conversa acabou se generalizando de forma a atrapalhar a boa interação da sala como um todo.

Quanto à qualidade das falas dos quatro alunos, entendendo por qualidade a adequação das falas às regras para as trocas no jogo, ou seja, às propriedades do jogo, ficou muito nítido o quanto o conhecimento dos alunos se encontra no nível de pensamento empírico, pois ao explicar as transformações com os objetos, eles conseguiam encontrar o erro e justificar sua resolução, mas não conseguiam fazer o mesmo quando eram solicitados a trabalhar no nível simbólico, com os risquinhos no placar.

Mas, levando em consideração que o objetivo maior da atividade de estudo é promover uma modificação interna no aluno, em seu nível psicológico de interação com as outras pessoas e com o saber, é desenvolver nele uma disposição para a aprendizagem e para o pensar de forma cada vez mais criativa e criadora, acredito que a semente dessa modificação apareceu naqueles momentos vivenciados na análise do placar, e não somente para aquelas quatro crianças. Quando bateu o sinal para o recreio e as crianças foram saindo da sala, uma menina foi à lousa perguntar à professora se o que ela estava pensando estava correto, se ela tinha entendido o que podia ser feito no placar. Enquanto ela explicava à professora seu pensamento, umas outras meninas pararam para ouvi-la, mas não quiseram opinar, participar da conversa.

Sem querer me estender na análise da mediação oferecida pela professora durante o trabalho coletivo da sala, pois este é o mote do próximo tópico, considero importante assinalar que, em razão dela ter se concentrado na participação dos quatro alunos, provocando até interessantes intervenções em suas falas, não foi possível atingir o segundo nível da atividade de estudo, a da comunicação e cooperação, quando todos deveriam estar envolvidos na busca coletiva da solução, por meio da “interação reflexiva [...] a partir da qual é possível coordenar ações e causar a compreensão mútua dos parceiros” (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 7).

Ao finalizar este trabalho, tivemos um encontro para avaliá-lo

A maioria não conseguiu ainda compreender a regra do jogo e os poucos que conseguiram, não conseguem passar para o papel, igual aqueles quatro que foram ao quadro depois, que ficaram debatendo analisando o que aconteceu... em si, eles falando, está correto o que eles falam mas quando vai fazer no papel eles não conseguem fazer a troca, não conseguem entender que eles têm que voltar no sorvete para eles fazerem a troca e o W. ele fala certinho, mas quando ele vai fazer no placar, ele não consegue... essa foi a maior dificuldade do Wel., chegar a marcar para mim o que ele fala... foi o que te falei, verbalmente eles até conseguem, mas na hora de registrar eles encontram dificuldade. Foi o que aconteceu com a Mar. Vit., que depois foi à lousa para tentar entender também esse registro, porque ela não estava entendendo. E ainda foi uma outra, que também queria entender, porque não estava conseguindo fazer o processo da troca. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Pensando na categoria da atividade, que a gente tem estudado, o requisito primordial é o envolvimento da criança naquilo que ela está fazendo, para ela pensar sobre, agir sobre, e elaborar o conhecimento sobre aquilo. Nesse sentido, como você avalia a participação dos alunos? (PESQUISADORA)

Ainda não estão atingindo esse nível, não sei se é porque eles não entenderam completamente as regras, para que eles tenham pelo menos um pouco de domínio da primeira parte da regra, para que eles possam seguir em frente... então não sei o que está faltando ali para eles se envolverem mais, né, porque é um jogo... durante a participação de fazer o jogo, eu achei que eles conseguiram ficar atentos a isso, se envolveram mais, mas na hora da análise já se perderam e foram poucos que ficaram interessados em resolver aquele tipo de problema... entrou ali também a questão do Wal., ele é muito questionador e ficou quieto, não entendi porque que ele ficou... ele não é de ficar quieto, ele sempre participa, sempre responde além... ele ficou neutro, o que que aconteceu com ele? Será que ficou com medo de dar resposta, de falar alguma coisa, será que também não entendeu... porque ele não gosta de errar, ele não aceita erro... isso que eu fiquei pensando...eu acho que nele o medo de errar dificultou o envolvimento, ficou com medo do desafio, enquanto que os outros não tiveram esse medo, foram lá e fizeram, né? Agora, nessa parte da análise, para eles foi muito mais distante da realidade deles, analisar algo... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Então, vamos retomar como foi o envolvimento na análise... quatro alunos se envolveram diretamente bem, né? Nós tivemos a Yas., a Kas. o Wel., que mais se envolveu muito, ficando até ansioso porque nem sempre você ouvia o que ele falava, ele queria ir à lousa, não conseguia ficar parado... e teve também a Lau. Depois, quando bateu o sinal para o recreio, nós tivemos mais duas alunas que se interessaram e foram lá perguntar e tirar as dúvidas sobre o que estava acontecendo... (PESQUISADORA)

Que foram a Vit. e a Mar. Vit. (PROFESSORA 3º ano, L.)

Então, pode ser que elas não quiseram se expor na sala e que depois elas quiseram tirar a dúvida e depois perderam quase metade do recreio porque queriam entender o que estava acontecendo, isso foi legal... do restante da sala, houve algumas participações pontuais... (PESQUISADORA)

Sucintas, né? (PROFESSORA 3º ano, L.)

É, falavam alguma coisa, algumas chutavam... (PESQUISADORA)

Mas eu acho que ainda tá faltando eles entenderem melhor esse processo... (PROFESSORA 3º ano, L.)

É, mas para isso eles precisam prestar atenção no que está acontecendo, no processo... e faltou muito disso, dessa atenção... (PESQUISADORA)

É, faltou mesmo. (PROFESSORA 3º ano, L.)

[...]

Então, a situação de diálogo com a sala, não houve... não aconteceu... não havia uma preocupação dos alunos ouvirem o que o colega estava falando para poder compreender, concordar ou discordar. (PESQUISADORA)

É, isso é algo que precisa ser mesmo desenvolvido, precisa mesmo no cotidiano deles, todo dia... também a ideia que eles tem de jogo é jogar, porque eles jogam na Informática, pra eles é brincar... então essa parte do jogo que depois vai querer um resultado de análise, isso não existe para eles... tanto que na hora do jogo, eles estavam envolvidos, mesmo errando, acertando as trocas, eles estavam envolvidos, mas depois na hora da análise, eles dispersaram... eles precisam ter mais oportunidades assim de jogos, de coisas diferentes para perceberem que jogando se aprende... ou melhor, pensando sobre o que jogou se aprende... (PROFESSORA 3º ano, L.)

[...]

Mas, em si, na questão de participação no jogo e em outras atividades de jogo, acho que eles se envolveram mais no jogo do “Nunca 2” do que em outro, tipo dama... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Então, em relação ao jogo que fizemos e à análise, você acha que teve um envolvimento um pouco diferenciado que em outras atividades do cotidiano da sala? (PESQUISADORA)

Teve, porque como eu te falei, eles não estão acostumados com essa análise, é diferente... então, a partir do momento que nós conseguirmos mostrar para eles a importância dessa análise para as outras etapas ou para que se mude algo no jogo, eles vão ficar mais atentos, eu achei diferença nisso, porque até então com os outros jogos é assim, jogar por jogar, e eu acho que o que pretendemos lá pra frente é que mesmo com o joguinho de dama, que eles já estão tão adaptados, eles façam essa análise, de quais os passos que eu dei para pegar a dama dele? (PROFESSORA 3º ano, L.)

Mas precisamos ter noção de que o jogo do “Nunca” é um jogo de sorte, porque são os pontos que saem nos dados, mas o jogo de damas não, é um jogo de estratégias... (PESQUISADORA)

Então essa parte de análise da dama eles não conseguem fazer, eles estão tão adaptados a somente mexer as peças, aleatoriamente, se eles conseguissem fazer a análise das estratégias, eles poderiam usar outras estratégias que permitissem que eles não perdessem mais o jogo... (PROFESSORA 3º ano, L.)

É, mas precisa fazer uma distinção aí, porque no jogo do “Nunca” a análise acontece depois do jogo e no jogo de damas a análise acontece durante todo o jogo, a todo momento, a cada movimento da peça do adversário... (PESQUISADORA)

Então, e isso eles poderiam estar usando para tudo na vida... (PROFESSORA 3º ano, L.)

Apesar da vivência proposta ter sido pontual, pois a própria situação de minha pesquisa impediu uma continuação sistemática desse trabalho, acredito que ela sirva de exemplo de situação para análise tanto da participação dos alunos, ou seja, do potencial apresentado por eles para o envolvimento necessário ao desenvolvimento de uma tarefa de estudo, quanto da formação da professora como possibilitadora da situação de tarefa de estudo, de alguém que, ao tentar ensinar uma nova forma do aluno se relacionar com o estudo, com a sua aprendizagem, ela mesma se constitui como sujeito da aprendizagem, seu trabalho docente se constituindo para ela como uma atividade de estudo, à medida que consegue analisar até que ponto conseguiu desempenhar satisfatoriamente seu papel de mediadora, quais foram os pontos limitadores de seu trabalho, qual é o *seu* objetivo com o que está fazendo, qual é o horizonte por ela vislumbrado e como planejar caminhos para chegar lá. Caminhos que se materializam nos estudos que a professora realiza para elaborá-los e nas práticas pedagógicas diferenciadas que venha a proporcionar a seus alunos.

É a questão da mediação enquanto prática pedagógica consciente e intencional que discuto no próximo tópico deste trabalho, também tendo como unidade de análise para a mediação a vivência proporcionada pela professora ao propor aos seus alunos a reflexão sobre o “Jogo Nunca 2”.

4.4.5 O papel da mediação na escola

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, toda a relação da pessoa com o mundo é social desde o seu princípio, na medida em que somente nos relacionamos com o nosso entorno por meio dos outros, das outras pessoas que fazem parte das relações sociais que vivenciamos. Nossa relação se dá de forma mediada pelas outras pessoas e pelos instrumentos da cultura.

Nessa perspectiva, o bebê vive nas condições máximas de sociabilidade, por ter todo o seu contato com o mundo determinado pelo outro: o panorama visual a que tem acesso, os objetos a que tem alcance, a linguagem e as vivências que experimenta, tudo está em estreita

relação de dependência com o outro, portanto a sua máxima sociabilidade. Ao mesmo tempo, por não ter ainda se apropriado da linguagem, não consegue estabelecer comunicação com seu entorno e, portanto, fica mais vulnerável à essa dependência. A medida que a criança adquire a linguagem e passa a atribuir significados às suas vivências e apropriações da cultura, e dependendo da forma como a mediação proveniente das outras pessoas se estabelece, a individualidade vai se estruturando.

A mediação assume, dessa forma, o papel de elo entre duas instâncias totalmente diversas cuja relação é mediada por instrumentos psicológicos, ou seja, entre o sujeito e o mundo estruturado social e historicamente se estabelece um vínculo indireto, mediatizado. Vygotsky assim se refere à função dos instrumentos psicológicos para o desenvolvimento humano:

Ao estar inserido no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações de trabalho. (VYGOTSKY, s.d., p. 39, tradução minha⁴⁴)

Friedrich (2012) faz uma distinção entre instrumento psicológico e instrumento de trabalho, segundo seus estudos sobre a teoria de Vygotsky. Embora ambos tenham natureza social, interferem de forma distinta na relação do homem com o mundo.

O instrumento de trabalho é uma ferramenta necessária para que o sujeito, por meio de sua atividade de trabalho, possa produzir uma transformação em algo externo para satisfação de uma necessidade sua. O uso da ferramenta viabiliza a relação do homem com o mundo, da relação de transformação daquele sobre este – é o que a autora define de atividade mediatizada.

De outro modo, o instrumento psicológico tem como objetivo provocar uma transformação interna, psíquica no sujeito, na relação deste com o mundo, portanto “[...] o objeto de instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

44 “Al estar inserto en el proceso de comportamiento, el instrumento psicológico modifica globalmente la evolución y la estructura de las funciones psíquicas, y sus propiedades determinan la configuración del nuevo acto instrumental del mismo modo que el instrumento técnico modifica el proceso de adaptación natural y determina la forma de las operaciones laborales”.

Segundo Vygotsky (s.d., p. 39, tradução minha⁴⁵), os instrumentos psicológicos são “[...] criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, o mesmo que a técnica o está no domínio dos processos da natureza”.

A autora destaca, citando Vygotsky, como exemplo de instrumentos psicológicos a linguagem, as diversas formas de contar, de cálculo, as obras de arte; lembrando que para Vygotsky todos os objetos podem se tornar um signo quando assumem uma função psíquica. O uso de uma ferramenta externa, cultural, viabiliza uma transformação interna no homem, em suas funções psíquicas, tornando-as mais voluntárias e conscientes – é o que a autora chama de atividade mediatizante.

Ao se referir à Lei Geral do Desenvolvimento Psíquico (VYGOTSKY, 1995, 2005), a autora destaca a função do instrumento psicológico ao propiciar a internalização das vivências sociais, culturais. Tal Lei afirma que o desenvolvimento psíquico se dá por meio da relação entre dois momentos. O primeiro é o interpessoal, que ocorre quando a criança está em contato com o adulto ou outra criança, momento de contato com o objeto do conhecimento. Portanto, as funções intersíquicas se desenvolvem nas atividades sociais, onde as experiências são vividas coletivamente, e se constituem o primeiro momento do exercício de uma função. O segundo momento é o intrapessoal, quando a criança internaliza as vivências coletivas, sob a forma de funções psíquicas superiores, para se apropriar do objeto do conhecimento, refletindo sobre ele e sendo capaz de emitir uma resposta à situação.

É nesse momento da interiorização da vivência – o qual se desenvolve nas atividades individuais e que promove mudanças nas propriedades do psiquismo da criança – que os instrumentos psicológicos atuam, mediando sua apropriação.

Dois destaques devem ser feitos: os dois momentos supracitados não ocorrem isoladamente, de maneira estanque, mas são concomitantes, uma vez que ao vivenciar o momento coletivo, a criança vai criando as bases para o exercício individual que, por sua vez, permite vivências coletivas mais aprimoradas, em um permanente movimento promotor de desenvolvimento; os instrumentos psicológicos estão presentes nos dois momentos, já que eles são produzidos no seio das relações interpessoais e são responsáveis pela efetivação das relações intrapessoais. “É preciso abordá-los [os instrumentos psicológicos] como sendo

45 “[...] son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgânicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza”.

oriundos de e portadores, neles mesmos, das relações sociais bem específicas que se reconstituem no interior do sujeito” (FRIEDRICH, 2012, p. 74).

Vygotsky (s.d., p. 42), tradução minha⁴⁶) destaca a importância da mediação propiciada pela apropriação de um instrumento psicológico:

O domínio de um instrumento psicológico e, por mediação sua, da correspondente função psíquica natural, eleva a esta última a um nível superior, aumenta e amplia sua atividade e recria sua estrutura e seu mecanismo. Os processos psíquicos superiores naturais não se eliminam com isso, mas entram em combinação com o ato instrumental e dependem funcionalmente em sua estrutura do instrumento utilizado.

Pelo exposto, é possível compreender não só a natureza social do desenvolvimento humano, mas também o quanto os instrumentos culturais, dos quais nos apropriamos, são responsáveis pela qualidade do conteúdo das relações sociais que cada indivíduo vivencia, uma vez que é por meio desses instrumentos, os de trabalho e os psicológicos, que a mediação do sujeito com o mundo material e social se dá.

No conjunto das diferentes situações de relações sociais, algumas delas que são vivenciadas na escola possuem um caráter bastante diferenciado, pois são estruturadas tomando-se por base um conteúdo bastante específico, qual seja, as formas mais sistematizadas de conhecimento e, para tanto, devem ser intencionalmente planejadas visando à apropriação desse conhecimento. Essas relações se dão, principalmente, na forma como é usualmente compreendido o trabalho pedagógico, entre professores e alunos, em uma atividade de ensino/aprendizagem, não como momentos intrínsecos, diretamente determinados, mas como momentos que possuem diferentes e complexas formas de composição e de estabelecimento dos conteúdos.

O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação desenvolvem as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e a participação do adulto. Na esfera que nos interessa isto encontra sua expressão na crescente relatividade do pensamento causal e no fato de que o pensamento científico da criança avança até alcançar um determinado nível de voluntariedade, nível que é produto das condições da aprendizagem. A singular cooperação entre a

46 “El dominio de un instrumento psicológico y, por mediación suya, de la correspondiente función psíquica natural, eleva a esta última a un nivel superior, aumenta y amplía su actividad y recrea su estructura y su mecanismo. Los procesos psíquicos naturales no se eliminan con ello, sino que entran en combinación con el acto instrumental y dependen funcionalmente en su estructura del instrumento utilizado”.

criança e o adulto é o aspecto crucial da instrução, junto com os conhecimentos que são transmitidos à criança segundo um determinado sistema. Estes fatores explicam o desenvolvimento inicial dos conceitos científicos e também o fato de que o nível de seu desenvolvimento intervenha como uma zona de possibilidades muito próximas aos conceitos cotidianos, abrindo-lhes o caminho e preparando seu desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2001, p. 183, tradução minha⁴⁷).

Ao associar a noção de instrução/ensino com a de cooperação, o autor estabelece a condição fundamental não só para que o desenvolvimento do conhecimento científico ocorra para a criança, mas também para desenvolver uma relação de afeto dela com esse novo nível de conhecimento que será propiciado na escola. Somente em termos de colaboração é que a atividade de ensino se constituirá como mediadora para apropriação do conhecimento científico pelo aluno, de modo a permitir que o seu pensamento científico avance até alcançar *um determinado nível de voluntariedade*, só possível se este for *produto das condições de aprendizagem*.

Porém, não é qualquer forma de cooperação capaz de desenvolver a voluntariedade, senão uma *forma singular*, seguindo *certo sistema*. Ou seja, não é com qualquer atividade de ensino nem com qualquer conteúdo, organizados de forma aleatória, que se possibilitará aprendizagens para o uso consciente e voluntário dos conhecimentos científicos a ponto de se desenvolver os conceitos cotidianos, ou seja, uma nova forma de compreender o mundo, em um nível mais elevado de entendimento e de atuação sobre ele.

A cooperação adequadamente estabelecida pode até mesmo reverter a impressão culturalmente difundida de que somente o professor ensina. Sim, naquela situação de aprendizagem escolar, com conteúdos científicos sendo abordados, ele é a pessoa mais experiente, capaz de organizar o trabalho em prol de objetivos bem estruturados, a ponto de permitir que a colaboração se estenda a todos os alunos, que todos tenham esse sentimento de que podem colaborar e a vontade de querer ter condições para isso, e por esta razão se envolverem mais nas atividades de estudo.

47 “El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto. En la esfera que nos interesa esto encuentra su expresión en la creciente relatividad del pensamiento causal y en el hecho de que el pensamiento científico del niño avanza hasta alcanzar un determinado nivel de voluntariedad, nivel que es producto de las condiciones de la enseñanza. La singular cooperación entre el niño y el adulto es el aspecto crucial del proceso de instrucción, junto con los conocimientos que le son transmitidos al niño según un determinado sistema. Estos factores explican la maduración temprana de los conceptos científicos y también el hecho de que el nivel de su desarrollo intervenga como una zona de posibilidades muy próximas a los conceptos cotidianos, abriéndoles el camino y preparando su desarrollo”.

Pelo apresentado nos capítulos anteriores deste trabalho em relação à constituição das políticas educacionais, que determinam os conteúdos e as formas em que a atividade de ensino pode desenvolver-se, de modo a limitar e direcionar a formação e o desenvolvimento do trabalho docente, levando este a desempenhar sua função de forma estranhada, alienada das formas de desenvolvimento humanizador, longe estamos de desenvolver a relação cooperativa em direção à atuação voluntária e consciente.

Desse modo, a mediação propiciada mantém-se no nível da pretendida transmissão de informações práticas, sem possibilitar às crianças situações de aprendizagens dos instrumentos psicológicos em níveis cada vez mais complexos de modo a criar as condições para a apropriação dos instrumentos de trabalho de forma criativa e autônoma.

Como relatado na apresentação dos projetos que foram elaborados, adaptados e implementados pelas professoras que participaram de minha pesquisa, a mediação oferecida mostrou-se bastante diretiva e não tão intencional quanto necessário.

Algum avanço nessa prática pode ser sentido em relação às mudanças tentadas pela professora L., que em diversas situações se mostrou disposta a alterar as bases das relações existentes em sua sala de aula. O desenvolvimento dos trabalhos em grupos, a participação mais ativa dos alunos nos grupos e na coletividade da sala, de modo geral. De modo especial, o trabalho de mediação realizado na atividade com o Jogo “Nunca 2” mostrou-se significativo nesse sentido. Por se caracterizar, a princípio, como um jogo, o envolvimento da sala foi muito bom e as crianças trocaram impressões em relação às suas regras, auxiliando os colegas que não as haviam compreendido, ajudando a somar os pontos, a marcar e fazer as trocas no placar e assim por diante. Também quando L. ofereceu aos grupos uma tabela com trocas equivocadas e que necessitavam de correção, que era o que esperava que os alunos fizessem, o envolvimento da grande maioria ocorreu, cada um a seu modo e intensidade.

No momento em que a correção da tabela se daria de modo coletivo, em forma de plenária, quando a professora buscava nos grupos as possibilidades elaboradas e as colocaria para avaliação de todos, ela não conseguiu fazer todos compreenderem a dinâmica da plenária. Quando alguns alunos tentavam explicar oralmente, para a sala – eles posicionados em suas carteiras organizadas em grupos e a professora próxima à lousa para anotar as explicações dos alunos –, como haviam encontrado o equívoco e pensado como anulá-lo, no diálogo com eles, considero que sua atuação se caracterizou problematizadora, traçando formas de fazê-los avançar nas formas imediatistas que estavam percebendo o problema (aparência), em direção a buscar as regras que lhes permitissem relacionar os símbolos da

tabela e perceber o equívoco de forma mais elaborada. Até o ponto em que eles conseguiram elaborar e explicar a construção do equívoco, mas não conseguiam ainda explicar a forma organizada de solucioná-lo, situação comum em se tratando dos saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento.

Porém, enquanto esse diálogo se desenvolvia, todo o restante da sala se envolveu em inúmeros outros afazeres, não participando e nem ao menos ouvindo as explicações trocadas entre os colegas e a professora. É por isso que comentei, no item anterior, que naquela atividade não foi atingido o segundo nível de atividade de estudo proposto por Davidov, Slobodchikov e Tsukerman (2003), qual seja, o nível da reflexão como habilidade do grupo de distinguir e coordenar posições, em que a classe deve estar envolvida no debate a fim de coordenar os pensamentos em prol da solução do problema.

Como primeira situação em que a professora promovia uma discussão daquela envergadura com toda a sala em conjunto, o fato de ela ter feito uma autoavaliação a fim de perceber e expressar com clareza e lucidez em que medida houve avanços no seu fazer e onde é necessário mais planejamento, mais preparo para que a reflexão coletiva seja uma meta a ser perseguida.

O fundamental é a disposição pedagógica nela desenvolvida: “[...] *é possível fazer isso, eu consigo, mas ainda preciso estudar mais, para me preparar e planejar melhor*” (PROFESSORA 3º ano, L.). Essa frase, parece-me, resume os avanços alcançados pelo desenvolvimento do trabalho no grupo de estudos realizado na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa é fruto de um intenso desejo de compreender a abrangência e de ver materializada uma educação humanizadora, baseada em valores humanizadores e realmente empenhada em desenvolver todo o potencial que há em todos os seres da espécie humana.

Não se trata de uma visão cristã, pelo contrário, trata-se de uma visão materialista e histórica, que concebe o homem como espécie com todas as possibilidades de desenvolvimento e que compreende que o potencial especificamente humano, voltado para valores humanizadores, somente se desenvolve em sua plenitude, valendo-se de condições materiais e emocionais que propiciem a apropriação da cultura com vistas a promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, visando promover a consciência humana.

De acordo com o referencial da Teoria Histórico-Cultural e de seus pressupostos histórico-materialistas, esta forma de desenvolvimento ocorre por meio da atividade humana, desencadeada por uma necessidade humana, que vai além das necessidades de sobrevivência e de manutenção da espécie, e que envolve todos os processos de planejamento e de execução das ações, a fim de sanar ou satisfazer a necessidade que a desencadeou. Todo esse processo somente favorece o desenvolvimento preconizado no parágrafo anterior se envolver a consciência em todas as suas ações.

Ao depender das condições materiais e sociais para sua efetivação, não há como pensar em formas de materializar uma educação humanizadora, nesses princípios, se não analisarmos também de forma materialista e histórica a constituição da sociedade capitalista em que vivemos e de como a atividade humana ocorre no interior das relações de produção e exploração, de alienação e de estranhamento, propiciadas por essa sociedade.

Foi com base na contradição aparente entre os pressupostos teóricos, os quais me permitem vislumbrar as condições necessárias a fim de estruturar uma educação escolar que possibilite o pleno desenvolvimento humano, e as condições concretas da realidade capitalista, que limitam, e até mesmo impedem, a efetivação desse desenvolvimento, que meu objetivo principal de pesquisa assim se estruturou: comprovar que a prática docente intencionalmente organizada nos moldes da atividade envolvente, com base problematizadora, é capaz de efetivar uma educação com os princípios da educação desenvolvente, que prime pelo desenvolvimento do pensamento teórico, proporcionando outro nível de consciência nos alunos.

Ao eleger como problema de estudo o pensar como a problematização dos conteúdos escolares pode se constituir uma prática pedagógica promotora da atividade, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi possível delimitar o campo em que minha pesquisa se desenvolveria, qual seja, a realidade de uma escola pertencente à rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, que me fez deparar com uma situação bastante específica de ensino, uma vez que no ano em que iniciei os trabalhos com o grupo de estudos na escola (2010) também foi o ano de implementação do Programa “Além das Palavras”, o que ocorreu gradativamente em toda a rede do referido Estado.

Tal fato descortinou um contexto muito significativo para mim, no sentido de possibilitar o estudo de um programa de ensino que está inserido em políticas públicas fortemente marcadas pela lógica do capital e pelo determinismo internacional de manter a situação de dependência dos países menos desenvolvidos em um mundo globalizado.

As mesmas políticas públicas que esvaziam a formação inicial das crianças, por meio do Referencial Curricular oficial e demais documentos, esvaziam também a formação dos professores, para fechar o círculo. Como meio desse esvaziamento, fornece-se formação meramente técnica, em nível secundário, como a desqualificar o trabalho docente. Justifica-se essa iniciativa em face da grande quantidade de professores leigos, sem formação qualificada alguma, sob o discurso “é melhor isso que nada”. Talvez o nada, nesse sentido, se mostrasse mais adequado em termos de não alienação.

Em contrapartida, diante dos consequentes baixos índices nas avaliações externas, que recebem uma notória divulgação com grande apelo popular, cria-se a necessidade de mecanismos que possibilitem uma melhora nessas condições. Dessa forma, o rico mercado de livros didáticos se expandiu vertiginosamente nas últimas décadas, como melhor forma de amenizar a falta de conteúdo dos professores e para disponibilizar-lhes farto material de trabalho.

O mercado de sistemas de ensino, como o “Além das Palavras”, é um pouco mais atual, mas não menos rico e importante, do ponto de vista citado acima, a novidade relativamente recente é que esses sistemas têm adentrado com força no ensino público – e isso é mais grave. Ao terceirizar as formas de conceber e praticar o ensino, a esfera pública definitivamente e explicitamente se rende aos interesses privados do capital.

Acredito que nessa situação apresentada, além da análise que Marx (2002) nos oferece sobre a hostil separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, significativas são suas palavras ao estabelecer a relação entre produção e consumo, asseverando que a produção gera a necessidade de consumo para que depois possa se estabelecer enquanto produção e enquanto normas de consumo (MARX, 1977).

Assim ocorreu: ao se desqualificar a formação e o trabalho docente, ao designar ao professor muitas atribuições que não são de sua alçada, cria-se a necessidade de se produzir mecanismos de auxílio, de compensação dessa falta de formação e de tempo para produzir suas aulas, graças à sobrecarga de trabalho. Os livros didáticos e os sistemas de ensino tornam-se, assim, instrumentos indispensáveis no atual panorama educacional, fornecendo um pacote de serviços que não abrangem somente o material didático como também a formação contínua dos professores, a capacitação (competências, novamente) dos coordenadores e gestores escolares. E, por meio desses serviços, todos os valores e posturas necessários à manutenção da lógica que estrutura esta sociedade, são veiculados e inseridos na consciência coletiva.

A implementação de um Programa de ensino muito bem articulado visando controlar todas as ações dos profissionais da escola, com o objetivo (aparente) de melhorar a produtividade, a eficácia e a eficiência do processo de alfabetização, tendo como meta a melhoria do índices de avaliação externa e oferecendo, para isso, o método fônico de alfabetização, era um importante obstaculizador do desenvolvimento de práticas docentes que visassem transformar a problematização em atividade de ensino e de estudo. Necessário se fez, portanto, que eu compreendesse os condicionantes que determinavam a existência de tal Programa e os motivos de sua implementação em toda rede estadual de ensino.

O fato dos documentos oficiais que norteiam as políticas públicas para a educação, que por sua vez subsidiam a possibilidade do estabelecimento de Programas de ensino como o “Além das Palavras” terem seus objetivos escritos todos por meio de verbos denota suas reais intenções. Esses verbos expressam a concepção da “educação para o futuro”, para a “sociedade do conhecimento”, e que, portanto, deve ser baseada no desenvolvimento de competências que, conforme procurei demonstrar, expressam toda subjetividade que se impõe aos processos educativos escolares que, por consequência, se esvaziam de conteúdo e de significado.

Em contraponto a essa visão, a Teoria Histórico-Cultural apresenta seus objetivos educacionais por meio de substantivos, como linguagem, percepção, atenção, memória, pensamento, que representam as funções psíquicas superiores, cujo desenvolvimento denota um complexo processo, plenamente possível somente por meio de práticas educativas escolares, intencionalmente conscientes e planejadas para isso. Esse processo educativo, assim concebido, potencializa as funções psíquicas e lhes confere adjetivos, como voluntária, seletiva, teórica; demonstrando que a educação intencionalmente organizada deve qualificar os processos psíquicos, possibilitando a inserção do indivíduo em níveis cada vez mais complexos de atuação social. Repleta assim de conteúdo e de significado, a educação, nessa

perspectiva teórica, tem por objetivo maior o desenvolvimento da consciência, outro substantivo com um significado humano intenso.

Enquanto a educação apresentada pelo Programa visa ao estabelecimento de condutas externamente verificáveis, a educação desenvolvente prima por uma mudança interna, na formação da personalidade da pessoa. A discrepância entre essas duas situações pode ser expressa na frase de Dusavitskii (2003, p. 2): “As crianças sabem ler e escrever, mas não podem e não querem usar esses meios para realizar novas tarefas desenvolventes. Isso prova mais uma vez: a formação de uma atitude pragmática em relação ao mundo e o desenvolvimento da personalidade são coisas incompatíveis”.

A referida citação também se torna significativa quando, ao desmonstrar por meios estatísticos (primeiro capítulo), questiono o avanço alcançado nos índices do IDEB, uma vez que tais índices são atingidos dentro da mesma lógica que norteia o Programa “Além das Palavras”, então tal avanço era mais que esperado. Meu questionamento, com base no referencial teórico aqui adotado, adquire sentido justamente por primar pelo desenvolvimento de uma outra educação, na lógica do pleno desenvolvimento humano, na formação de um novo homem, com um outro nível de consciência. Retomando a citação acima, de que adianta saber ler e escrever dessa forma se estas habilidades não instrumentalizam para novos conhecimentos, novas formas de agir no mundo? Decodificar, pelo sistema fônico, apenas instrumentaliza para, talvez, aumentar os índices no IDEB.

O grande desafio por mim vivenciado foi partir da intenção de um estudo repleto de possibilidades, que se configurava na proposição de uma prática pedagógica diferenciada, e me defrontar com um estudo, o das políticas públicas, repleto de limitações e impedimentos à essa proposta, em razão de suas determinações nas práticas pedagógicas cotidianas. Desafio este que serviu para fortalecer a convicção da importância de uma prática docente intencional, teoricamente embasada e consciente, como forma de resistência.

Paralelamente aos meus estudos e análises acerca da Teoria Histórico-Cultural e das políticas públicas e seus condicionantes econômicos, as leituras teóricas realizadas pelo grupo de estudos que se formou com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do período vespertino da escola, para que desse corpo à minha proposta de pesquisa-ação, durante os encontros quinzenais, permitiram que a realidade da escola se mostrasse a mim também pela ótica delas, seus problemas, suas expectativas, suas dificuldades em relação ao referido Programa, e também permitiram que muitos desses aspectos ganhassem, da parte delas, um novo olhar a partir dos estudos realizados, efetivando o movimento tão necessário à metodologia dialética de trabalho coletivo.

Dessa forma, aspectos como a visão imediatista e aparente da realidade, que fazia as professoras perceberem as mazelas da escola apenas como fruto de processos externos, e o Programa “Além das Palavras”, que era considerado mais um impediador do desenvolvimento da Atividade no cotidiano da escola, passaram a ser um pouco mais compreendidos por meio de seus condicionantes, abrindo a discussão para a possibilidade de sua superação.

Estar periodicamente na escola e participar de vários de seus momentos durante cerca de 24 meses, descontados os períodos de férias, me fez perceber avanços incipientes, mas que considero significativos no que se refere ao modo como as professoras passaram a compreender a realidade vivida, não apenas como um processo natural, mas sim determinada econômica e socialmente, podendo, assim, compreender de modo contextualizado as formas de desenvolvimento e as dificuldades de seus alunos.

Os exemplos citados de projetos desenvolvidos por algumas professoras apontam para essa mudança, mesmo que ocorram, como já afirmado, ainda de forma aparente, não interferindo, incisivamente, na estrutura do planejamento das aulas e das relações estabelecidas entre o professor e o aluno, o professor e os conteúdos e os objetivos de seu ensino, entre os alunos e o conhecimento.

Avalio minha participação na escola como positiva, tanto na forma como o grupo conseguiu se estruturar e manter a constância nos encontros como na qualidade das discussões desenvolvidas. As dificuldades encontradas nesse percurso já foram relatadas e, dentro de uma concepção processual, elas se mostraram como obstáculos que tornaram possível que aspectos não considerados anteriormente se constituíssem como objeto de análise e de futuros estudos para o grupo.

Na perspectiva das professoras, a avaliação também foi positiva, apesar de eu acreditar que algumas não obtiveram o resultado que almejavam, porque o esperavam de modo prático. Assim como o objetivo da educação desenvolvente é a transformação nos níveis de consciência, acredito que no grupo tenha se implantado a possibilidade de se pensar de forma diversa da hegemônica, um espaço para a formação de uma nova consciência. A maioria das professoras solicitou a continuidade dos encontros do grupo, especialmente agora que eles podem ocorrer durante o período de aulas por conta do PIBID.

Os trabalhos deverão, portanto, ser retomados em março de 2013 e agora proporei também estudos na área das políticas públicas, para que elas possam entender melhor, assim como aconteceu comigo, o que elas chamavam de “imposição do governador”, quais são as suas reais intenções e, assim, ter mais conscientes os motivos próprios, a fim de compreender melhor o desenvolvimento humano e o papel do ensino e das aprendizagens para que esse desenvolvimento se efetive.

Diante dessa necessidade, compartilhada de modo mais intenso e teoricamente embasado, talvez consiga, de fato, realizar com as professoras o planejamento coletivo de práticas problematizadoras, desafiadoras, nos moldes da educação desenvolvente, intenção inicial desta pesquisa. Enquanto essa necessidade não for compartilhada, dificilmente ela proporcionará às professoras situações de atividade, conforme preconizado pela Teoria Histórico-Cultural.

O trabalho desenvolvido pela professora L., que especialmente contribuiu para a delimitação de minha pesquisa, foi fundamental para a verificação de minha tese, qual seja, comprovar que apesar dos condicionantes apresentados no contexto escolar, a categoria de atividade pode se desenvolver, mais especificamente por meio da problematização dos conteúdos escolares de forma geral, ou seja, conteúdos que abrangem qualquer disciplina trabalhada nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo que ainda em situações pontuais, a professora conseguiu envolver seus alunos nos projetos por ela elaborados, favorecendo não só o desenvolvimento cognitivo, como também o estabelecimento de uma relação afetiva com o aprender, com o fazer na escola. Faltam conhecimentos teóricos, mas a disposição psicológica para a mudança foi gerada, nos moldes do defendido por Poddiakóv (1987).

Em relação às formas de efetivar a mediação, aspecto que mostrou mais fragilidade, no meu entender, nas práticas da professora, defendo que somente fazendo, atuando de forma mediadora, é que ela se aprimorará, claro que esse fazer não denota qualquer fazer, mas aquele intencionalmente constituído e teoricamente analisado, para que as superações sejam possíveis.

As dificuldades apresentadas pelas professoras em relação aos estudos teóricos no grupo e à efetivação das práticas diferenciadas em sala de aula merecem ser melhor estudadas e analisadas do ponto de vista histórico e crítico, porque somente baseadas nessa compreensão é que as ações coletivas podem se tornar uma possibilidade na escola e, assim, desencadear um processo de tomada de consciência, de resistência e de superação dos mecanismos de dominação e alienação. Se considero que a disposição psicológica para a mudança começou a acontecer, meu compromisso com a escola e com as professoras que lá estão, e que me ajudaram a compreender os processos aqui relatados, continua mais fortalecido.

A pesquisa aqui apresentada, por possibilitar o levantamento do articulado processo de impedimento da efetivação da educação na perspectiva desenvolvente, da educação humanizadora e, por outro lado, demonstrar que é possível encontrar espaços para a realização

da atividade, ainda que não signifique uma revolução nas condições da escola, muito mais que descrédito no processo educativo, deu-me ânimo para os desafios.

Concluo minhas considerações com a mesma frase que conclui minha dissertação de mestrado: “A sensação, com a conclusão da dissertação [agora tese], é que o trabalho, de fato, começa agora!”

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) **Escolas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9769>>. Acesso em: 15 abril 2012a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) **Município**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10703>>. Acesso em: 15 abril 2012b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 27, de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

COELHO, M. A. V. M. P.; CARVALHO, D. L. de. A resolução de problemas: uma prática pedagógica inovadora? In: REUNIÃO ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT19-3978—Int.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, jul.-aug. 2003. (Tradução de Maria Faria, Stela Miller e Suely Mello).

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUMÉNIL, G.; LÖWY, M.; RENAULT, E. **Ler Marx**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a Sociedade aberta. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, jul.-aug. 2003. (Tradução de Maria Faria, Stela Miller e Suely Mello).

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edição Eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <www.jahr.org>. Acesso em: 05 fev. 2011.

ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA. **Projeto Político Pedagógico**. Paranaíba, MS, 2009. (Não paginado).

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouveia Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro. 2010a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

_____. **Censo Demográfico Paranaíba MS**. Rio de Janeiro. 2010b. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=500630#>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <[HTTP://sistemaideb.inep.gov.br/resultado](http://sistemaideb.inep.gov.br/resultado)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

LAMPERT-SHEPEL, E. Atividade de Estudo: A Psicologia e Pedagogia do Agir. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, jul.-aug. 2003. (Tradução de Maria Faria, Stela Miller e Suely Mello).

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

_____. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, K. **A ideologia alemã**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. Tradução de Klaus Von Puchen. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O Capital: crítica da economia política: Livro 1**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2011a. v. 1.

_____. **O Capital: crítica da economia política: Livro 1**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2011b. v. 2.

MARX, K.; ENGELS, F. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011. Edição Eletrônica. Disponível em: <<http://eventohistedbr.com.br/editora>>. Acesso em: 21 set. 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Programa Além das Palavras, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n. 8104, p. 1-29, jan. 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Projeto “Além das Palavras” e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n.7133, p. 1-46, jan. 2008a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2162, de 25 de março de 2008. Dispõe sobre o Projeto “Além das Palavras” e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n.7179, p. 1-57, mar. 2008b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2.230, de 20 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre o Projeto “Além das Palavras” – e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n. 7407, p. 1-39, fev. 2009.

MATOS, M. A. Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical. In: RANGÉ, B. (Org.). **Psicoterapia comportamental: pesquisa, prática, aplicações e problemas**. Campinas, SP: Psy, 1995.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-Ação e Etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 1, n. 1, p. 01- 17, jun. 2006.

OLIVEIRA, J. B. A. e. **Programa Alfa e Beto de alfabetização de crianças: Manual de Orientação**. 8. ed. rev. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008b.

_____. **Programa Alfa e Beto de alfabetização: Letras e Formas: Manual do Livro 1**. 8. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008d.

_____. **Programa Alfa e Beto: Letras e Sons: Manual do Livro 2**. 7. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008e.

_____. **Programa Alfa e Beto: Manual da Escola**. 7. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008a.

_____. **Programa Alfa e Beto: Manual de Consciência Fonêmica**. 8. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008c.

OLIVEIRA, J. B. A. e; CASTRO, J. C. J. de. **Coleção ABCD: Manual de Orientação**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. e; GOMES, C. de C. M. **Programa Alfa e Beto: Manual de Capacitação de Professores do Programa Alfa e Beto**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PODDIÁKOV, N. Sobre o Problema do desenvolvimento do pensamento nos pré-escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Progresso, 1987.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUEIROZ, F. L. de. O Bolsão Sul-Mato-Grossense. **Revista da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras**, Campo Grande, n. 9, p. 30, set. 2005. Disponível em: <<http://www.acletrasms.com.br/lerevista.asp?IDArq=16>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

RANIERI, J. **A Câmara Escura: alienação e estranhamento em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. **Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital**. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Alienacao%20e%20estranhamento....pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2010.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, jul.-aug. 2003. (Tradução de Maria Faria, Stela Miller e Suely Mello).

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por Competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTANA, M. S. R. **A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 151- 168.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, C. C. et al. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17- 28.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **El problema del entorno**. Tradução do Corpo de Tradutores da Universidade de Havana, 1994. (mimeo).

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 14 out. 2010.

_____. **Obras Escogidas**. Tradução de José Maria Bravo. Madri: A. Machado Libros, 2001. v. II.

_____. **Obras Escogidas**. Tradução de Lídia Kuper. Madri: Visor, 1995. v. III.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEINGÄRTNER, A. A. Dos S. **Uma trajetória divisionista**. Disponível em: <<http://potyguar.com.br/matogrossodosul/>>. Acesso em: 18 dez. 2012.



ANEXOS

ANEXO A – PROJETO “ZÉ DO LIVRO”

Projeto: Zé do Livro

1 - Tema : Leitura e Letramento

2 – Justificativa

“OS VINTE MINUTOS MAIS IMPORTANTES DO SEU DIA... LEIA COM UMA CRIANÇA”.

Este é o tema que abraçamos. Acreditamos no quanto a leitura conjunta de um adulto com as crianças, proporciona um envolvimento direto da criança com o livro, tornando esta experiência efetiva, vital e divertida. E sabemos que as ilustrações e o texto simples e inteligente, despertam a curiosidade infantil, enriquecendo e ampliando a vivência da criança.

A Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia querendo ser parceira nesta formação e, em decorrência da necessidade de inculcar hábitos de leitura desde cedo nas crianças, através do projeto “ZÉ DO LIVRO” pretende trabalhar , no âmbito da escola e da família, o gosto e o prazer pela leitura.

Portanto, este projeto visa motivar os alunos, incentivando-os à leitura, utilizando-se de recursos simples, mostrando a importância da mesma para sua formação, tendo o professor e os pais como mediadores para realização das atividades previstas.

3 – Abrangência

Corpo discente

1º ano- 24 alunos

- Direção, Corpo Direção, Corpo docente, bibliotecária, Auxiliares de Serviço da Educação Básica.
- Comunidade escolar

4 – Duração / Período / Culminância

- Duração : 1 mês
- Período : de 07/11 a 07/12/11
- Culminância : 09/12/11

5 – Objetivo geral

- Proporcionar um envolvimento direto da criança com o livro, tendo pais e professores como mediadores na tarefa de incentivar, estimular e desenvolver o gosto e o hábito pela leitura.

6 – Objetivos específicos

- Desenvolver a independência na leitura;
- Despertar a sensibilidade para a emoção, para a beleza e para o envolvimento com o jogo da fantasia;
- Contar para os colegas a história lida;
- Indicar livros para os colegas, persuadindo-os à escolha;

- Estabelecer relação entre a realidade e a fantasia;
- Ler os mais variados tipos de livros (conteúdo, forma);
- Utilizar os contos de fadas em diversas atividades;
- Reconhecer diversos personagens;
- Desenvolver a socialização;
- Usufruir de momentos de lazer;
- Reconhecer a importância de cuidar dos livros, do Zé (boneco) e da higiene do próprio corpo;
- Desenvolver a criatividade e imaginação;
- Promover o debate de idéias;
- Desenvolver a expressão oral do aluno, para que ele possa manifestar seu conhecimento prévio, suas idéias e opiniões;
- Fazer distinção entre apelido pejorativo e apelido carinhoso;
- Elaborar entrevista para levantar outros apelidos;
- Compreender que, num grupo de pessoas, cada uma delas tem um nome e um sobrenome;
- Identificar o registro de nascimento como um documento histórico, exercitando a investigação de informações na sua certidão;

7 – Recursos

*Humanos: alunos, funcionários, pais e comunidade

*Materiais: um boneco de pano, uma mala (caixa) com escova de dente, pasta de dente, livros de história ou portadores de texto e ou outras coisas que o professor desejar colocar.

8 – Organização e estrutura do projeto

O Zé do Livro é um boneco que gosta muito de passear. Por isso, durante cinco semanas ele vai fazer um passeio, visitando cada criança na sua casa.

Como ele é muito organizado, vai levando na sua mala, escova, pasta de dente e os seus livros de história. O aluno deverá tomar conta do seu hóspede e trazê-lo de volta na data estipulada pela professora.

Mas, tem um detalhe:

O Zé do Livro só dorme se escutar uma história. Alguém deverá contar ou ler uma história pra ele.

O trabalho se divide em sete momentos distintos:

*1º momento

Reunião de pais buscando parcerias e possibilidades de acrescentar novas idéias ao projeto.

*2º momento

Apresentação do Zé do livro aos alunos da escola. O Zé será apresentado na sala de aula, dentro de uma caixa bem grande. Será uma surpresa.

É hora de começar a despertar a sensibilidade para a emoção, para a beleza e para o envolvimento com o jogo da fantasia.

Momento de relatar os objetivos, as metas e ações do projeto, assim como discutir e acatar idéias dos alunos.

***3º momento**

Desenvolvimento do projeto. Início do passeio do Zé do Livro.

Ele vai ficar dois dias em cada casa. A professora realiza o sorteio e define o primeiro aluno que levará o Zé para casa na segunda-feira.

Portanto, ele deverá voltar na quarta-feira, onde será realizado o sorteio novamente e o segundo aluno retornará com o boneco na sexta-feira e assim sucessivamente até o final do projeto.

Durante esse tempo, cada professor poderá expor os trabalhos realizados com os alunos, no pátio ou biblioteca da escola quando achar conveniente.

***4º momento**

Passeio.

Organização da festa de encerramento do projeto por pais e professores. A festa será organizada de acordo com o desenvolvimento do projeto.

***5º momento**

Culminância – “Aniversário do Zé do Livro “ – encontro de pais, alunos e demais funcionários da escola para comemorar o aniversário Zé do Livro. Neste dia, será realizada uma exposição dos registros dos alunos e haverá contação de história pelos alunos e comunidade.

***6º momento**

Avaliação – deverá acontecer entre professores/alunos, professores/funcionários da escola e escola/pais.

9 – Cronograma

professores/funcionários da escola e escola/pais.

9 – Cronograma

Mês	Estrutura	Dia	Atividades
Novembro	1º momento	07	Reunião de pais .
	2º momento	07	Apresentação do Zé do Livro para os alunos.
	3º momento	07	Início do passeio do Zé do Livro .

Novembro	4º momento	Passeio
Dezembro	4º momento	Final do passeio.
	5º momento	Organização da festa de encerramento
	6º momento	Culminância: “ Aniversário do Zé do Livro “, Confraternização entre alunos, pais e escola.
	7º momento	Avaliação.

10 – Sugestões de atividades para o desenvolvimento

- *Contar uma história todos os dias na sala de aula para o aluno contar pro Zé, quando ele estiver na sua casa;
- *Produção de texto oralmente;
- *Fazer um diário para registrar os passeios do Zé do Livro;
- *Fazer uma certidão de nascimento para o Zé do Livro;
- *Atividades matemáticas;
- *Reconto das histórias lidas em casa;
- *Contação de história pelos funcionários da escola , assim como pais que queiram fazê-lo.

Fazer mural com sugestões de leitura (livros da biblioteca

Ficha de Identificação



Nome: José Sábio da Silva Júnior

Data de nascimento: 09/12/2005

Filiação:

Pai: José Sábio da Silva

Mãe: Cultura da Silva

Endereço completo: Rua da Inteligência nº10

Eu estudo na: Escola "Mundo Encantado das Histórias"

Endereço da escola: Rua da Imaginação nº1000

Telefone: 70706060

Professora: Dona Sabedoria

Ano: 1º Turno: vespertino Turma B

Outros Dados:

Tipo sanguíneo: A+

Alergia: sujeira, perfume e água

Em caso de emergência, entre em contato com: Tia Dorva

Telefone: 81479678



Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia



Eu me chamo _____ . Gosto muito de ler e passear. Por isso, durante cinco semanas vou fazer um passeio, visitando cada criança na sua casa por dois dias.

Como sou organizado e gosto de ficar limpinho vou levando na minha bolsa: creme dental, fio dental, sabonete, pente e meus livros de história.

_____. Você deverá contar ou ler uma história para mim.

Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia

Aluno (a): _____



Amiguinho(a) passei dois dias com você. Agora você deverá (com a ajuda dos pais ou responsáveis) escrever no meu diário, respondendo às seguintes questões:

- Como o Zé foi recebido em sua casa?

*Onde o Zé deitou para ouvir a história?

- Quem leu a história?

- Qual a história lida?

- Quem cuidou do Zé?

- Como o Zé saiu da casa? (registre a reação das pessoas na chegada e na saída do Zé de sua casa).

Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia

Aluno (a): _____



Agora por meio de desenho registre :

A história lida

Zé do Livro na sua casa

ANEXO B – PROJETO “TIPO DE ALIMENTOS”

Plano de aula

Professora: Laurenice de F. Coutinho

Disciplina: Regência

Turma: B **Carga horária/Tempo:** 20 **Ano:** 3º **Turno:** Vespertino.

Período: 15/04/2011 a 30/04/2011

Quantidades de aulas: Ciências: 8hs/as

- **Habilidades e competências:**

Reconhecer a necessidade de alimentos para a manutenção do corpo.
Identificar os grupos de alimentos.

- **Conteúdos:**

Tipos de alimentos.

- **Atividades a serem desenvolvidas/Metodologia:**

Iniciar a aula solicitando dos estudantes uma lista de alimentos que comem normalmente, discutir com eles o que gostam e o que não gostam de comer.

Mostrar imagens de alimentos variados como: frutas, verduras, legumes, grãos, leite, carnes, peixes, frango e perguntar o que comem, o que não comem e o que nunca experimentaram.

Perguntar aos estudantes desde quando se alimentam, se sabem qual foi o primeiro alimento que receberam ao nascer.

Levá-los a perceber que passaram por diferentes fases de alimentação de acordo com o desenvolvimento de seu corpo: leite da mãe, papinhas de frutas amassadas, sopinhas e outras.

Perguntar por que precisamos nos alimentar e como devemos nos alimentar. Deixar que cada um dê sua opinião e ressaltar que o alimento é responsável pelo nosso crescimento, desenvolvimento, energia e saúde.

Questionar: se cada alimento tem uma função, posso deixar de comê-lo?

Em seguida levarei o texto abaixo dos tipos de alimentos

Alimentação:

De acordo com a função que desempenham no organismo humano, os alimentos podem ser classificados em três grupos principais:

Construtores

Alimentos ricos em proteínas, como leite, queijo, ovos, carne, frango e peixe (origem animal), além da soja, ervilha, lentilha e feijão (origem vegetal). As proteínas são fundamentais para o crescimento.

Energéticos

Possuem grande quantidade de gordura e açúcar e, por isso, devem ser consumidos com moderação. Temos o arroz, milho, macarrão, pão, batata, mandioca, farinhas, açúcares, bolos e mel, ou seja, alimentos que contêm carboidratos, compostos orgânicos que nos dão energia para trabalhar, estudar e brincar. São eles manteiga, margarina, creme de leite, óleos, bolos confeitados, sorvetes cremosos, chocolates, refrigerantes, balas, chicletes, e salgadinhos.

Reguladores

São formados por vitaminas, fibras, minerais e água. São encontrados em legumes, verduras e frutas. As fibras ajudam na digestão, facilitando o movimento dos alimentos no aparelho digestivo, e no bom funcionamento do intestino.

Vitaminas dos alimentos e suas funções

Vitamina	Funções	Alimentos
A	— evita problemas com a visão; — ajuda no crescimento; — evita doenças.	Leite Ovos Cenoura
B	— evita desânimo, cansaço e falta de apetite.	Verduras Fígado Arroz
C	— evita doenças como as gripes e os resfriados.	Caqui Laranja Limão Acerola
D	— evita o raquitismo, doença que deixa os ossos fracos e as pernas recurvadas.	Leite Queijo Óleo de fígado de bacalhau

Após classificarem os alimentos da lista preparada anteriormente, os alunos em grupo elaborão um cardápio por um dia, levando em conta o valor nutritivo dos alimentos. As receitas serão levadas a Direção para que faça parte do cardápio da merenda escolar. Solicitar as quatro receitas já produzidas pelos alunos para serem fixadas na sala de aula, no intuito de estimulá-los a novas produções. A lista com vários ingredientes (verduras, legumes, frutas, temperos, ...) que servirão de suporte na construção das receitas.

- **Tarefa**

Listar os alimentos consumidos em casa e classificar os nutrientes.

- **Avaliação da aprendizagem:**

Avaliação diagnóstica, contínua e paralela baseada nas dificuldades do aluno, por meio da observação diária e participação oral e escrita, verificando os resultados do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Enfocando os progressos observados durante o bimestre, observando diariamente as atividades de sala, participação, interação e organização. Serão realizados testes avaliativos mensalmente de forma contextualizada no valor 7.0 e atividades no valor 3.0.

Plano de aula

Professora: Laurenice de F. Coutinho

Disciplina: Regência

Turma: B Carga horária/Tempo: 20 Ano: 3º Turno: Vespertino.

Período: 01/11/2011 a 30/11/2011

Quantidades de aulas: Ciências 4h/as

Habilidades e competências:

Reconhecer a importância da água, ar e solo para os seres vivos.
Reconhecer a relação entre o ser humano e as plantas e os animais.

Conteúdos: ar, solo, água e seres vivos.

Atividades a serem desenvolvidas/Metodologia:

Iniciarei a aula com o texto teórico que vem em seguida

Natureza e vida

O ar, a água, o solo, a luz e o calor do sol, os seres vivos e elementos não-vivos são componentes do ambiente. Outro componente importante em nossa vida é a água e os seres vivos dependem dela para viver. A água está presente em quase todas as atividades que realizamos no dia a dia e a encontramos presente no solo, no ar, nos vegetais, no interior do corpo humano e em outros animais.

Os alunos farão a experiência abaixo. Após a experiência haverá a projeção em vídeo do filme: "Natureza e Vida", que será utilizado para iniciar a discussão sobre conceito de meio ambiente que cada aluno possui; Dividir a turma em 6 grupos, onde cada grupo ficará responsável por abordar um dos componentes da natureza (ar, água, solo, luz do sol, plantas e animais) explicando sua importância na vida dos seres vivos.

Materiais: terra adubada e sem adubo, uma colherzinha, sementes ou mudas, embalagens e cascas de ovos.

Como fazer: Juntar doze cascas de ovos, quebradas somente na parte de cima.

Colocar a terra com materiais orgânicos e recheiar as cascas de ovos com essa mistura.

Plantar as sementes ou as mudinhas nas cascas de ovos.

Regar diariamente.

Tarefa:

Trazer cascas de ovos.

Avaliação da aprendizagem:

Avaliação diagnóstica, contínua e paralela baseada nas dificuldades do aluno, por meio da observação diária e participação oral e escrita, verificando os resultados do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Enfocando os progressos observados durante o bimestre, observando diariamente as atividades de sala, participação, interação e organização. Serão realizados testes avaliativos mensalmente de forma contextualizada no valor 7.0 e atividades no valor 3.0.

Plano de aula

Professora: Laurenice de F. Coutinho

Disciplina: Regência

Turma: B **Carga horária/Tempo:** 20 **Ano:** 3º **Turno:** Vespertino.

Período: 19/07/2011 a 29/07/2011

Quantidades de aulas: Geografia / História 15hs/as (2º Bimestre).

• Habilidades e competências:

Reconhecer os bairros vizinhos, identificando os tipos de bairro e perceber a interdependência existente entre os ocupantes dos mesmos.

Compreender a importância de conhecê-los para poder locomover-se e assim favorecer o ciclo econômico, político e social que cada bairro tem a oferecer para a sociedade e ao próprio homem.

- **Conteúdos:** diferentes tipos de bairro, principais atividades econômicas dos bairros, bairros vizinhos, Representação de diversos espaços, mapeamento do caminho da escola do croqui e a planta.

- **Atividades a serem desenvolvidas/Metodologia: Projeto**

Público- alvo: alunos do 3^o Ano do Ensino Fundamental e sala de recurso.

Assunto: Aula Passeio nos bairros e extensões territoriais da cidade de Paranaíba.

Duração: 4 semanas

JUSTIFICATIVA:

Observando a necessidade de trabalhar no âmbito escolar com a educação baseada na realidade do educando, por acreditar que a escola é um meio de transmissão do pensamento e patrocinadora no processo de construção do conhecimento, esse projeto apresenta propostas de aula a serem desenvolvidas com intuito de incorporar as dimensões socioeconômicas, política, cultural e histórica dos bairros.

A aula-passeio é uma espécie mecanismo de descobertas a partir de uma realidade vivida. Sendo assim, leva a criança a uma maior autonomia, vivendo situações reais e assumindo maiores responsabilidades, ampliando o campo das investigações. Significa explorar diferentes realidades e situações sociais. Ampliem as possibilidades de se perceber integrantes, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações sobre eles, contribuindo ativamente pela melhoria do meio.

Visa também desenvolvê-lo como ser integral nas suas potencialidades, criando condições favoráveis para o aluno conhecer e compreender o mundo em que vive e assim poder construí-lo. A necessidade dos alunos relacionarem os conteúdos trabalhados em sala de aula, nas disciplinas de geografia e história à realidade local, faz-se necessário levá-los a ter um contato direto com o meio afim de que possa compreender a interdependência dos componentes ambientais, valorizar e reconhecer a pluralidade de cada bairro.

A aula-passeio é uma condição de descobertas a partir de uma realidade vivida. Sendo assim, a mesma leva a criança a uma maior autonomia, vivendo situações reais e assumindo maiores responsabilidades, ampliando o campo das investigações. Chegando a descobertas inesperadas e interessantes privilegiando o encontro com o conhecimento de maneira diferente daquela do dia a dia na escola, promovendo uma troca afetiva e uma tomada de consciência de valores sociais importantes para a vida de todos. Significa explorar diferentes qualidades, situações sociais, ampliando as possibilidades de perceber-se como parte integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações sobre eles, contribuindo ativamente pela melhoria. Contudo que compreendam que os diferentes bairros são necessários para o desenvolvimento da cidade e que fazem parte no convívio social democrático,

Assim o “Projeto”, propõe criar condições favoráveis para o aluno conhecer e compreender o mundo em que vive e assim poder construí-lo.

OBJETIVOS GERAIS:

Reconhecer os bairros vizinhos, identificando os tipos de bairro e perceber a interdependência existente entre os ocupantes dos mesmos.

Compreender a importância de conhecê-los para poder locomover-se e assim favorecer o ciclo econômico, político e social que cada bairro tem a oferecer para a sociedade e ao próprio homem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Pesquisar o processo de formação de cada bairro, sua fundação e a importância sócio-cultural para a população. Relacionar as características do ambiente e cultural com a qualidade de vida;

Desenvolver hábitos de buscar melhorias, tendo em vista que a sua própria vida está relacionada com desenvolvimento.

Compreender a importância do bairro para a ação e reação do homem com a sociedade;

Localizar no tempo o processo de mudanças estruturais feitas nos bairros.

METODOLOGIA:

GEOGRAFIA

Realizar uma pesquisa teórica sobre tipos de bairro na STE.

Os alunos irão observar cada bairro de Paranaíba e anotar os nomes.

Fotografar cada um para que seja montado um painel horizontal no pátio da escola, inclusive Ponte do Rio Paranaíba, Central de abastecimento de água.

HISTÓRIA

Formar equipes para produzir material para exposição sobre a pesquisa realizada na cidade (na escola);

Realizar exposição do material produzido em power point exibido na STE para os demais alunos da escola com fotos antigas conseguidas no museu local.

06- RECURSOS:

6.1 Material

Bloco para anotações, canetas;

Câmera fotográfica;

Ônibus;

Sala de informática com internet;

Cartolina, papel madeira, cola, tesoura, pinceis;

Papel sulfite;

Dinheiro para revelar fotos;

Material para maquetes

Data show;

Computador.

6.2 Humanos

Alunos do 3º ano;

Alunos da Sala de Recurso;

Professores.

AVALIAÇÃO

Será considerado satisfatório se os alunos conseguirem fazer a relação dos conhecimentos construídos no passeio com os processos interdisciplinares que estão sendo trabalhados na construção do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

DANELLI, Sonia Cunha de Souza. Projeto Pitangua: geografia/organizadora. 2. ed. São Paulo. Editora Moderna, 2008.

MILANI, Maria Raquel Apolinário. Projeto Pitangua: história/organizadora. 2. ed. São Paulo. Editora Moderna, 2008.

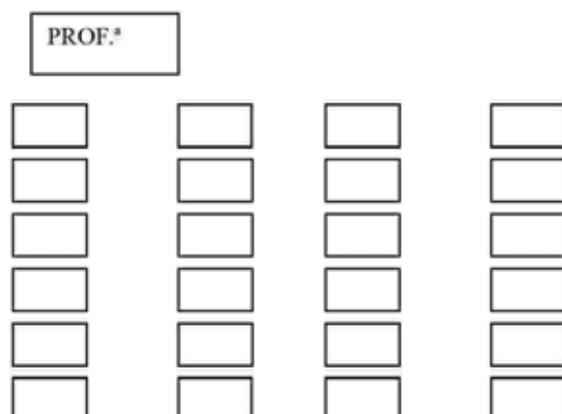
Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

• **Avaliação da aprendizagem:**

Avaliação diagnóstica, contínua e paralela baseada nas dificuldades do aluno, por meio da observação diária e participação oral e escrita, verificando os resultados do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Enfocando os progressos observados durante o bimestre, observando diariamente as atividades de sala, participação, interação e organização. Serão realizados testes avaliativos mensalmente de forma contextualizada no valor 7.0 e atividades no valor 3.0.

AValiação DE GEOGRAFIA/HISTÓRIA DATA: / / PROFª. LAURENICE 3º BIMESTRE
NOME: _____ VALOR: 10.0

- 1) Observe a planta da sala e localize quem está sentado nos locais determinados:



- a) Quem está sentado do seu lado direito? _____
 b) Quem está em primeiro lugar na sua fileira? _____
 c) A mesa da professora fica de que lado? _____
 d) Quem fica por último da sua fileira? _____
 e) Qual colega fica a sua frente? _____
 f) Faça um X na carteira na qual você está sentado(a).

- 2) Vamos localizar os quarteirões.

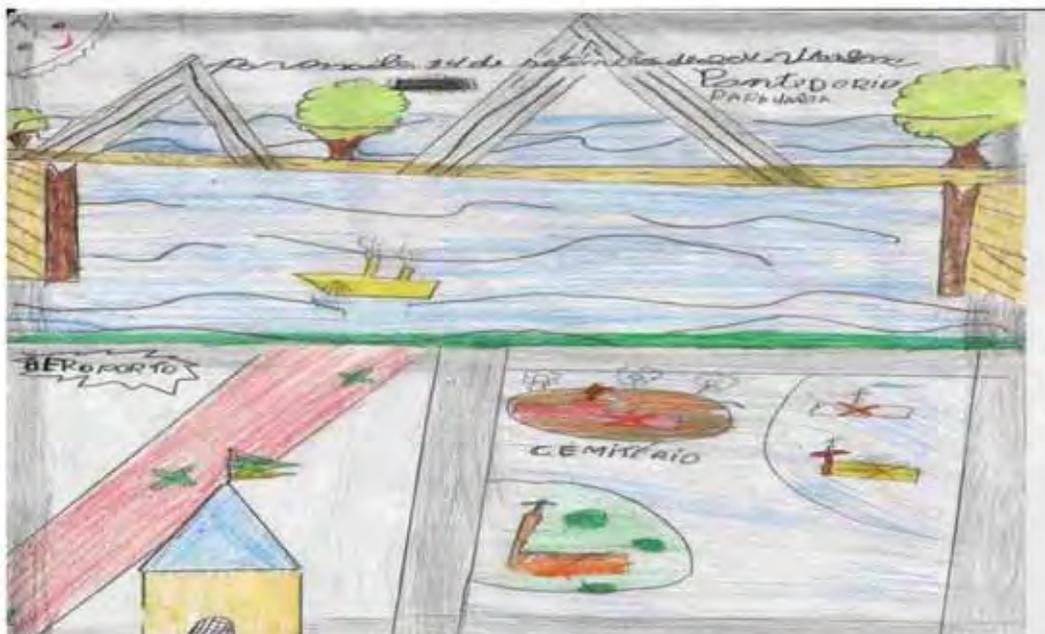


- a) Quantos quarteirões a Vitória, o Edson e a Milena está da escola? _____
- b) Quantos quarteirões a Eduarda anda para ir à casa da Vovó do Paulo? _____
- c) A Ana anda quantos quarteirões da escola até a casa da Vovó do Paulo? _____
- d) O Salão Sertanejo fica a quantos quarteirões da escola? _____
- e) Qual aluno mora mais longe da escola? _____

3) Durante nosso passeio pelos bairros da cidade, podemos observar os tipos de bairro e qual sua função social, então observe as fotos e responda que tipos de bairro são: **Bairro de Trabalhadores, Bairro Industrial, Bairro Centro, Bairro Nobre, Ponte do Rio Paranaíba, Parte Rural.**



- 4) O Weslen desenhou alguns lugares que conhecemos durante o passeio.



Agora faça uma lista de outros locais que conhecemos:

AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS DATA: / / PROFª. LAURENICE 4º BIMESTRE
 NOME: _____ VALOR: 10,0

QUESTÃO 1

Os seres vivos dependem de outros componentes do meio ambiente para viver. Dois desses componentes são

- (A) areia e tecido.
- (B) asfalto e luz.
- (C) ar e tecido.
- (D) ar e água.

QUESTÃO 2

Sobre a presença de água no corpo dos seres vivos, podemos afirmar que

- (A) só o ser humano possui água no interior do corpo.
- (B) todos os seres vivos têm água em seus corpos.
- (C) só os vegetais têm água em seus corpos.
- (D) nenhum ser vivo possui água no interior do corpo

QUESTÃO 3

Os seres vivos dependem de componentes não vivos. Marque a abaixo quem melhor representa esta dependência:

(A) (B)



(C)



(D)

**QUESTÃO 4**

O ser humano pode prejudicar o ambiente. A figura abaixo representa



(A) o uso de agrotóxicos.

(B) a queimada.

(C) o desmatamento.

(D) o acúmulo de lixo.

Questão 5

Podemos perceber, na figura abaixo, a praia poluída por

(A) inseticida.

(B) agrotóxico.

(C) lixo.

(D) pneus

QUESTÃO 6

De acordo com a figura abaixo, podemos observar o ciclo



- (A) da água.
- (B) da corrente de ar.
- (C) do vento.
- (D) da corrente marítima.

QUESTÃO 7

O 3º ANO B fez uma experiência com uma planta. Observou que para uma planta crescer forte e saudável necessita de



- (A) terra para o solo.
- (B) ar, terra, água e sol.
- (C) as raízes para a terra.
- (D) terra e sol.

QUESTÃO 8

Após concluir a experiência os alunos plantarão as mudas. Então o que acontecerá com a casca do ovo

- (A) resistirá ao tempo.
- (B) torna-se adubo.
- (C) formigas carregarão.
- (D) será destruída pela planta.