UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UM OLHAR SOBRE A (COMPLEXIDADE DA) AULA:
COMPONENTES DO TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DA ANÁLISE DE UMA PROFESSORA SOBRE SUA PRÓPRIA PRÁTICA.

Adriana Varani

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Adriana Varani e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 28/08/98

Assinatura: _____

Campinas-SP
1998

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
UNICAMP
V421o
V. Ex.
TOMBO BC/ 35645
PROC. 395/98
C D X
PREÇO R$ 11,00
DATA 28/10/98
Nº CPD

CM-00117626-7

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

V421o

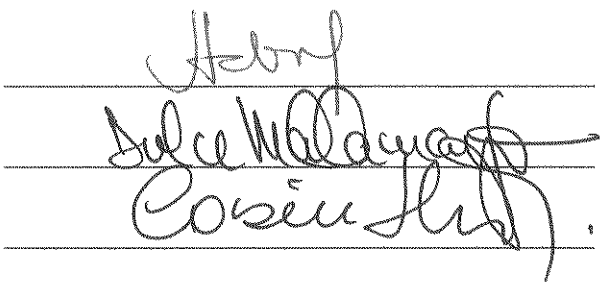
Varani, Adriana.
Um olhar sobre a (complexidade da) aula : componentes do trabalho pedagógico a partir da análise de uma professora sobre sua própria prática / Adriana Varani. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Professores e alunos – Relações. 4. Prática de ensino. 5.*Trabalho pedagógico. I. Freitas, Helena Costa Lopes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas

Comissão Julgadora:



Dedico este trabalho aos meus pais:
Dona Celina, Sr. Aníbal; e aos meus alunos: Pri, Sílvia, Jô,
Tati, Tati Maria, Fabi, Rosimeire F., Grá, Rosi, Rô,
Marcos, Fer, Ana, Camila, Bete, Lajara, Simônica, Simone,
Sandra, Eliane, Jack, Dani, Flávia, Kuka, Vanessa, Gil Katá,
Gilmara, Gi, Luciene, Magda, Amanda, Roseli, Roseli P.,
Carisia, Ana Paula, Lucimara, Kelly, Elaine, Elaine Mota,
Dani L..

Agradeço...

... à Profa. Helena, pela orientação cuidadosa, segura e por acreditar neste trabalho;

... à Profa. Corinta, pelos comentários valiosos e por me ensinar caminhos sobre o ser professor ;

...à Profa. Elisabete e Profa. Dulce, pela leitura e pelas sugestões;

...a todos do LOED - Prof. Luís Carlos, Profa. Mariley, Maria Marcia, Paulo, Marcia, Junot, Regiane, Elisandra,..., pelo apoio técnico, pela infra-estrutura proporcionada, pelas críticas nas reuniões, pelos momentos de descontração;

... às professoras do CEFAM, em especial à Aimar e Lilian que desestruturaram "bastante" algumas certezas e enraizaram a possibilidade do coletivo;

...ao Grupo de Pesquisa sobre o Cotidiano da Escola Pública, pelos momentos de reflexão sobre as condições concretas de trabalho do professor;

...ao CNPq, pelo apoio financeiro.

...à Eliana e à Renatinha, pelas constantes conversas entre professoras;

...ao Bata e à Sueli, pela leitura cuidadosa;

...à Simone e à Karin, pelos momentos de descontração;

...aos funcionários da Biblioteca e das secretarias de Pós-Graduação e Graduação da FE;

...a todos que passaram e de alguma forma contribuiram para que este estudo se realizasse.

LISTA DE NOTAÇÕES

As referências dos episódios, descrições, relatos de aula seguirão à seguinte codificação:

Documento:
CA - cadernos de anotações
Tr - transcrições das gravações de aula
TVE - Trajetória de Vida Escolar
AD - avaliações das disciplinas
TF - trabalhos finais
Pl - Planejamento da disciplina

Os documentos CA, Tr, TF e Pl virão acompanhados pela página em que foi retirada a citação.
Quando o dado citado se referir aos documentos CA, Tr, TVE e AD virá acompanhado da data.
Os documentos TVE, AD e TF virão acompanhados pelo nome do aluno/autor.
Exemplo - CA, p.30
- Tr, p.10, 14/10
- TVE, 1996, Sandra

No caso de CA e Tr haverá uma distinção entre o que é observação e comentário de minha parte e fala dos sujeitos: o comentário estará apenas em negrito, enquanto a fala está em negrito e itálico.

RESUMO

Através da análise de minha atuação no curso de formação de professores, Projeto CEFAM, na disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, a presente pesquisa aponta componentes do trabalho pedagógico em aula. Para tanto, utilizei-me de observações de minha prática, registradas em diário de campo e gravadas em vídeo, além de estudos teóricos sobre a temática do trabalho pedagógico. A análise dos dados apontou alguns indicadores que possibilitam a compreensão de componentes do trabalho pedagógico em aula, que são: a produção coletiva de conhecimento na prática pedagógica; o processo de alienação e resistência do aluno no trabalho pedagógico; o inesperado em aula; a avaliação da disciplina e o uso do tempo em aula. Algumas lições foram extraídas desta análise: a constatação da complexidade da aula, o que impossibilita uma análise determinista sobre seus acontecimentos; a mudança do olhar sobre alguns aspectos do ensino de História e Geografia; a possibilidade da reflexão na prática docente.

ABSTRACT

By the analysis of my practice as teacher, in a course of teacher education (CEFAM Program), at course "Contents and Methodology of Social Studies Teaching", this research shows the components of the pedagogical work in the classroom. For this, I have used considerations of my practice, which are registered in notebook, as well as recorded in video, besides of theoretical studies about the subject of pedagogical work. The analysis of data has showed some indicators which make feasible the comprehension of the pedagogical work components in the classroom, which are: the collective production of knowledge at the pedagogical practice; the alienation and resistance process of the student in the pedagogical work; the unexpected in classroom; the evaluation of the course by the student; and the use of the time in classroom. Some lessons were extracted from this analysis: the verification of the classroom complexity which becomes impossible a deterministic analysis about its events; the change of the look in some aspects of the History and Geography teaching; the possibility of a reflection concerning the teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10

CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA DA PESQUISA E PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....13
Um breve histórico.....13
Que rumo segui?.....17
Alguns estudos.....27
Um olhar sobre o trabalho pedagógico em aula.....27
Sobre as condições do trabalho docente.....31
Breve contexto sobre a formação de professores.....36
Definindo o problema.....45
Sobre o caminho metodológico.....48

CAPÍTULO II: LANÇANDO O OLHAR SOBRE A AULA: INDICADORES DE ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE.....65
O Contexto.....67
A escola.....67
Os alunos.....71
O ensino de História e Geografia: novas abordagens.....73
A- Produção coletiva de conhecimento na prática pedagógica.....76
B - Processo de alienação e resistência do aluno no trabalho pedagógico.....108
Os conflitos: um relacionamento nem sempre tão amoroso.....117
C - O aparecimento do inesperado.....125
D - Avaliação da disciplina pelo aluno.....153
E - Breve pausa para reflexão sobre o uso do tempo em aula.....174

ÚLTIMAS PALAVRAS.....182
Parte I- Voltando à questão inicial.....183
Parte II - Pensando o processo vivido.....191

BIBLIOGRAFIA.....196

ANEXO I.....204

ANEXO II.....205

INTRODUÇÃO

> **"O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.(...) O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica"** (FREIRE, 1997, p.43)

Na elaboração desta pesquisa, o saber espontâneo - dia-a-dia da aula - vai sendo colocado diante da rigorosidade metódica - processo de pesquisa, a fim de construir um saber sobre o cotidiano da aula dentro do contexto em que vivemos.

Ao assumir a minha própria prática como objeto/desafio, muitas questões faziam parte de minha inquietação - o que será observado durante a construção do problema - e cada vez mais novas questões nascem. Respostas a elas? Serão apontados caminhos para responder meu problema de pesquisa que se constitui na busca de componentes do trabalho pedagógico em aula, a partir do olhar da professora-pesquisadora. Para tanto, utilizei de dados de minha prática no curso de formação de professores de segundo grau do projeto CEFAM[1].

[1] Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

O caminho da didática ou do estudo sobre a organização do trabalho em aula, precisa recuperar que o *pensar certo* está também na produção do próprio professor a partir da reflexão crítica.

Nesta construção do pensar a própria prática, foi fundamental a intervenção dos sujeitos/objetos desta pesquisa: os alunos com os quais convivi durante o ano da pesquisa, e que se apresentam como possibilitadores/propulsores de minha reflexão. É com eles e a partir deles que o trabalho pedagógico em aula vai se delineando. Alunos que ora alertavam-me através de posturas sobre as minhas condutas, ora supreendiam-me com produções sobre o conteúdo estudado, ora exigiam de minha parte, novas produções sobre o conhecimetno pedagógico em aula.

No primeiro capítulo, que denomino Trajetória da pesquisa e parâmetros teórico-metodológicos, apresento um breve histórico de minha iniciação à pesquisa na graduação, culminando com o projeto de pesquisa para o mestrado.

Ainda neste capítulo estão alguns estudos que realizei, que constam de uma reflexão sobre a temática do Trabalho Pedagógico, sobre as condições do trabalho docente e um breve contexto sobre formação de professores. O breve histórico e os estudos realizados possibilitaram a construção do problema, o qual é delimitado num momento posterior deste capítulo. Logo em seguida, é apresentado o caminho metodológico percorrido.

No primeiro capítulo opto por levantar muitas questões, fruto de minha inquietação, mas proponho-me a responder à pergunta estabelecida no problema.

Apesar deste trabalho constar da análise do processo de prática pedagógica vivenciada durante o ano de 1996 com uma turma de 3° ano do curso de Magistério na disciplina de Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais, os acontecimentos não estão dispostos em ordem cronológica. Não

optei por expor ou analisar os dados cronologicamente, mas através de indicadores de análise.

É sobre estes indicadores de análise que se refere o segundo capítulo. Antes porém construo um breve contexto sobre a escola, seus alunos e a disciplina que lecionava.

Os indicadores extraídos são os seguintes:

- **a produção coletiva de conhecimento na prática pedagógica;**
- **o aparecimento do inesperado, em que foram analisadas as dificuldades encontradas no trato com um conhecimento específico e as reflexões sobre os processos de aula;**
- **a avaliação da disciplina por parte dos alunos;**
- **o processo de alienação do aluno no trabalho pedagógico em aula;**
- **o uso do tempo em aula.**

A última parte, denominada Últimas palavras, está dividida em dois momentos. No primeiro, faço uma reflexão sobre os componentes do trabalho pedagógico em aula a partir do trabalho docente, ou seja, do olhar da prática da professora. No segundo momento apresento algumas lições retiradas a partir da pesquisa sobre o ensino de História e Geografia, sobre a metodologia de pesquisa e sobre ser professora pesquisadora.

Convido à leitura e a embrenhar-se num caminho pessoal/profissional[2].

[2] Recorro à NÓVOA(1992), para justificar o caráter pessoal, quando ele diz que a formação do professor deve "**reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida**"(p.24). E ainda, o balanço sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos de reconstrução de sua vida e de sua profissão.

CAPÍTULO I
TRAJETÓRIA DA PESQUISA E PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

UM BREVE HISTÓRICO

Na busca das origens deste trabalho, percebi a necessidade de recuperar a minha história de iniciação à pesquisa no curso noturno de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP a partir de 1991. Naquele ano tive a oportunidade de iniciar um trabalho de investigação na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II. Sua intenção era possibilitar um espaço de discussão de **práticas pedagógicas** articuladas à pesquisa.

A minha pesquisa exploratória versava sobre a compreensão da realidade da formação de professores num curso de segundo grau de Magistério noturno, da rede privada de ensino de Campinas. Este trabalho me instigou pelo fato de produzir uma certa identificação entre o tema de pesquisa (curso noturno) e a minha vivência iniciada na UNICAMP - segundo curso noturno de graduação desta instituição - repleta de conflitos e possibilidades. E havia o interesse em analisar a formação de professores, em função das lembranças que tinha sobre o curso de Magistério que havia frequentado. Além disto, eu lecionava há cinco anos em escola de educação infantil e percebia com frequência que este trabalho era tratado pelos professores inclusive, como uma atividade maternal.

Durante o transcorrer da pesquisa teci alguns indicadores analítico-descritivos e categorias que me auxiliaram a ordenar e a compreender o problema que se colocava como um desafio para mim. O que encontrei foi a descaracterização do curso de formação de professores e a deformação do professor de 1° grau, dentro de um quadro em que há incoerência entre o discurso e a prática, além do caráter mercantilista do ensino privado.

Continuei o trabalho como atividade extra-curricular no Grupo de Pesquisa sobre o Cotidiano da Escola Pública, concluindo-o no final de 1993,

chegando a um conjunto de conclusões, que me instigaram a atuar como professora no curso de formação de professores de 2º grau. Assim, em 1994, surgiu tal oportunidade numa escola da rede pública do Estado de São Paulo, a título precário, em razão da falta de professores formados interessados em trabalhar nesta rede de ensino, aceitando-se alunos de graduação, como era o meu caso; situação que tem se acentuado no Estado de São Paulo, dados os baixos salários e condições de trabalho a que vêm sendo submetidos os professores do ensino público nos últimos dez anos. Segundo GATTI et al (1994), a baixa valorização do Magistério é a causa mais apontada para justificar a opção por outra profissão por parte de cerca de 40% dos professores que participaram de sua pesquisa. Segundo GERALDI (1995), essa *"desvalorização se faz por duas vias: degradação salarial e degradação da formação; pouca participação social e política."*

Foi neste contexto de desvalorização da profissão docente que elaborei o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que tinha como questão inicial a necessidade de compreender os caminhos percorridos no encontro/confronto do professor-pesquisador com a sala de aula, compreendendo-a como o espaço/tempo em que se estabelecem as relações professor-conhecimento-saberes-alunos.[3]

---

[3] Durante os anos de 1994-95, coletei dados de minha prática pedagógica através dos seguintes instrumentos: caderno de anotações das reuniões de professores/as; cadernos de anotações das aulas preparadas e ministradas; atividade da disciplina de Metodologia do Ensino de Estudos Sociais; avaliação desta disciplina; auto - avaliação dos alunos; trajetória de vida escolar e de trabalho dos alunos. Também considerei como documentos as Propostas Curriculares para ensino de História e de Geografia do Estado de São Paulo, que foram um dos pontos iniciais para a elaboração da minha proposta de ensino e do plano de curso e os conteúdos trabalhados em aula com a bibliografia consultada para sua preparação. Da análise descritiva destes documentos cheguei aos seguintes indicadores: Ambientação Curricular; o Ensino de História e Geografia; Identidade do Aluno; o Trabalho Docente na Aula. Esta análise era acompanhada de estudos de alguns autores como: Mariano Enguita, Paulo Freire, Helena C. L. de Freitas, Luiz Carlos de Freitas, Corinta M. G. Geraldi, Henry Giroux, Agnes Heller, Antonio Nóvoa, Tomaz T. Silva, Ernesta Zamboni e outros. Estas leituras eram realizadas a fim de auxiliar na análise dos dados. O enfoque metodológico foi informado pelos estudos de LUDKE E ANDRÉ (1986) no que diz respeito à coleta de dados na pesquisa qualitativa; EZPELETA E ROCKWELL (1989) sobre a questão da escola como objeto de pesquisa e a relação sujeito-objeto na pesquisa participante.. Ao final fiz uma breve discussão sobre a Relação Teoria/Prática, uma vez que era esta a categoria que emergia dos estudos teóricos e da análise dos dados.

A escola na qual iniciei minha atuação enquanto professora de Magistério, fazia parte do Projeto de Escola - Padrão[4] e eu lecionava a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais, período noturno.

As conclusões a que cheguei, apontavam o seguinte:

- que o movimento da prática docente é peculiar em cada situação, e que realmente não há modelos pré-estabelecidos e nem regras gerais ao entrar numa sala de aula. A *"docência é algo mais que ministrar aulas. É um constante pensar, agir e mudar"* (GOUVEIA, 1992, p. 236).
- que há rupturas no trabalho docente, rupturas estas que nascem da percepção de que nós (professoras), estamos trabalhando na busca da superação da desumanização, da qual os homens são vítimas;
- que o método de ensino não pode ser analisado isoladamente do conteúdo trabalhado. Eles estão sempre em sintonia, pois ao questionar as minhas atitudes está explícito que o conteúdo também se delineia para um outro caminho;
- que o processo de formação do professor não perpassa apenas características profissionais mas também posturas e posicionamentos frente o mundo que o rodeia.

Estas conclusões me ajudaram a elaborar o projeto que encaminharia para seleção do programa de mestrado da Pós-Graduação da FE/UNICAMP no segundo semestre de 1995. Naquele momento eu tinha como perspectiva dar continuidade ao tema desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), enfatizando dois aspectos: a organização coletiva dos professores daquela escola e a influência deste coletivo na organização do meu trabalho docente em aula. No entanto, no final do ano de 1995, houve a

[4] O Projeto de Escola-Padrão foi instituído em 1991 e "eliminado" em 1995. As principais diferenças entre esta escola e uma outra escola pública são que as primeiras recebiam uma verba que era administrada pela própria escola (caixa de custeio); os professores recebiam horas-atividades e horas de trabalho pedagógico; e, podiam optar pelo Regime de Dedicação Exclusiva que aumentava em 30% o seu salário.

Reorganização das Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo[5], fazendo com que o curso de Magistério da escola em questão fosse extinto, dissolvendo o grupo de professores que ali desenvolviam um trabalho coletivo. E, juntamente com a desorganização do trabalho que vinha sendo realizado nesta escola, o meu projeto teve seu rumo desviado.

Os professores que lecionavam as disciplinas do núcleo comum optaram por mudar para a escola onde foram os alunos do curso de Magistério ou permanecer na antiga. A primeira opção era a única possível para os professores que lecionavam as disciplinas específicas do curso profissionalizante, assim todos os envolvidos tiveram que mudar de escola. Alguns, por não serem efetivos e terem poucos pontos, ficaram prejudicados, não conseguindo aulas para lecionar (como era o meu caso), uma vez que já havia um número grande de professores que estavam na nova escola com pontuação bem superior à nossa.

Nós nos organizamos de modo que todos os professores que quisessem continuar a trabalhar juntos escolhessem o novo colégio. Depois de fazermos a escolha, três fatores causaram o rompimento de nosso objetivo: o primeiro foi a impossibilidade de todos serem contratados, em função da baixa pontuação, fazendo inclusive com que alguns professores, das disciplinas do núcleo comum continuassem na primeira escola e outros se tornassem "desempregados"[6]; o segundo aspecto diz respeito à estrutura da nova escola, pois ela se localizava no centro da cidade e apresentava mecanismos - controle

---

[5] Segundo o decreto nº 40.473, artigo 3º, as escolas ficariam organizadas, de modo que, os diferentes níveis de ensino ficariam separados, a fim de não misturar as faixas etárias na mesma escola. E segundo a resolução da SE, 245, de 04-12-95, artigo 8º, parágrafo único os cursos profissionalizantes já autorizados serão mantidos, mas não expandidos em 1996. Isto significou o fechamento dos primeiros anos do curso de Magistério em que lecionava. E, além disso, a referida escola passou a abrigar apenas ensino médio e de 5ª a 8ª séries. Na cidade de Campinas todos os cursos de Magistério foram transferidos para uma única escola e a resolução acima foi aplicada para os cursos de Magistério do período noturno.

[6] Apesar do processo de reorganização ter se iniciado em 1995, apenas no dia da atribuição das aulas do curso de Magistério em fevereiro de 1996, os professores ficaram sabendo que não haveria aula suficiente para o número de interessados. Assim, éramos um grupo de professores e nos tornamos desempregados de um dia para o outro sem sermos demitidos. É como se ao chegarmos no nosso trabalho, alguém dissesse: "Não precisamos mais de você. Pode parar de vir até aqui!" E ainda, agravando mais a situação, sem direito algum pois nossa condição trabalhista era de ACT - Admitido por Caráter Temporário - e por tal não tínhamos direitos, como recolhimento de Fundo de Garantia, pagamento proporcional ao tempo de trabalho prestado, Férias, 13º Salário.

por parte da comunidade atendida, *habitus*[7] entre os professores - que resultavam na imobilidade e manutenção de seu estilo de escola tradicional da cidade de Campinas; o terceiro dizia respeito a escola apresentar um número muito grande de professores, o que também impossibilitou a organização daqueles oriundos da antiga escola.

Simplifiquei a explicação da trama ocorrida. Os fatos que levaram ao fracasso do trabalho coletivo talvez tenha ocorrido também em função de um certo imobilismo por parte dos professores, por falta de maior resistência. Seria impossível neste breve espaço fazer uma análise deste processo.

Que rumo segui?

Logo após ser aprovada no programa de mestrado, houve a referida reorganização da rede estadual, deparando-me com a difícil tarefa de reestruturar meu projeto de pesquisa.

Esta reorganização provocou a "desorganização" de algumas escolas que estavam produzindo um trabalho local com resultados positivos, fazendo com que algumas questões do meu antigo projeto passassem a não ter pertinência num trabalho de pesquisa, como é o caso da primeira questão de investigação, que dizia respeito a utilização do espaço de trabalho coletivo dos professores. Com a dissolução do grupo, não seria possível analisar a sua prática. O material coletado até então - o mesmo utilizado para o Trabalho de Conclusão de Curso - era insuficiente para desenvolver a minha pesquisa e já havia sido analisado.

Em função dessa desestruturação, outras alternativas foram sendo delineadas, dentre as quais:

- fazer um estudo da história da constituição do grupo, tentando analisar este espaço como determinante na formação do

[7] Segundo BOURDIEU(1989), *habitus* significa **"um conhecimento adquirido e também um haver, um capital(...) indica a disposição incorporada, quase postural"(p.61)**

professor e na superação do seu individualismo e na colaboração no processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico;

- analisar a trama do trabalho pedagógico no curso de formação de professores, compreendendo qual o processo de constituição do trabalho docente em aula, na relação professor/aluno e na construção dos saberes.

Optei por analisar a trama do trabalho pedagógico no curso de formação de professores, que se referia ao seu desenvolvimento profissional na atividade da prática docente. Para tanto, considerei as conclusões do meu TCC apresentadas anteriormente[8].

A escolha por esta segunda opção foi influenciada por dois aspectos: em primeiro lugar pelos dados resultantes da observação, realizada durante os anos que lecionei, da postura de professores; e, em segundo pela análise que fiz dos dados que tinha em mãos até o momento de entrada no mestrado.

Frequentemente nas escolas em que leciono, percebo como os professores tratam os problemas pedagógicos de forma simplista. Há constantes reclamações sobre o desinteresse dos alunos, sobre o desgaste que a aula provoca no professor, com mais ênfase nas questões exteriores a eles e com menor ênfase nas questões de compreensão de sua prática, deixando de fazer uma reflexão própria, ou seja, uma reflexão que leve em consideração o seu papel no ensino. Ou ainda, uma reflexão sobre o trabalho pedagógico e seus determinantes. Não quero dizer que todos os problemas da prática pedagógica tenham como simples culpado o professor, mas sim que as questões educacionais, no discurso corrente, estão mais relacionadas com a aprendizagem do aluno, do que com o ensino do professor. SCHEIBE (1982) vai nos lembrar da urgência de uma nova atitude do professor em relação ao

[8] Isto não significa que a primeira alternativa - história da constituição do grupo - não seja objeto a ser investigado e analisado, mas a segunda alternativa estava mais ao meu alcance.

fracasso escolar no sentido de assumir sua reponsabilidade no processo de exclusão e seleção.

Como pano de fundo do trabalho coletivo a que me referi anteriormente, estava a superação do individualismo nas questões referentes ao cotidiano escolar, mais especificamente na apropriação que o professor faz do cotidiano como algo despojado de reflexão, como atitude *imediata* (HELLER, 1992).

Outro aspecto que influenciou a minha decisão envolveu a análise dos dados que tinha no começo do mestrado e que me ajudaram a construir um novo trabalho. Fiz uma primeira análise dos dados que já havia coletado junto aos alunos, para continuar a construção do problema e recortar o que seria mais pertinente para a continuação dos estudos.

Os dados coletados referiam-se à sondagem entre os alunos dos anos de 94, 95 e 96, abordando os seguintes pontos:

a) história de vida escolar e de trabalho;

b) razão da opção pelo curso de Magistério;

c) a expectativa com relação ao curso;

d) as lembranças sobre o ensino de Estudos Sociais vivenciadas nas séries iniciais[9].

Esta sondagem foi realizada junto aos alunos de 3° e 4° anos do curso de formação de professores, através de um questionário (ver anexo I).

A análise dos dados referentes ao item *b* apontam o seguinte:

O Magistério para os futuros professores -

A causa da escolha do aluno pelo curso de Magistério era um dado que não era percebido como interferindo no meu trabalho. Conhecia a opção de cada um e acreditava que esta opção também determinava o desenvolvimento da disciplina, mas não fazia uso dele.

Algumas das respostas à esta questão foram as seguintes:

---

[9] Os alunos que foram objetos/sujeitos desta pesquisa também responderam a esta sondagem e seus depoimentos estão analisados aqui, sendo identificados pelo ano de 1996.

"comecei a estudar aqui no curso de Magistério pois não havia mais vagas no inciso(...)[10] Durante o 1º ano de curso detestei, no final daquele ano prestei vestibulinho em outra escola no curso de Administração de Empresas, mas não consegui passar no teste e não tive outra escolha se não continuar onde estava. (...) No segundo ano começamos a fazer estágio, comecei a trabalhar em escolinhas infantis (...) gosto do meu trabalho, e gosto também do curso de Magistério..."[11] (TVE, Elaine, 1994)[12]

"Escolhi o curso de Magistério por falta de opção de cursos. E entre os outros optei pelo Magistério por ser um curso profissionalizante e mais acessível" (TVE, Giovana, 1994)

"Optei pelo Magistério pois não queria sair do colégio sem uma profissão." (TVE, Marillyn, 1994)

"Optei pelo Magistério porque não consegui entrar no curso Técnico de Administração de Empresas, e no meu ponto de vista, já saio do 2º grau formada em alguma coisa" (TVE, Andréa, 1996)

"Não foi uma escolha, eu vim prá cá porque foi a única que prestei e já tinha saído do Maria Julieta (escola em que ela estudava)" (TVE, Rosimeire, 1996)

As manifestações expressas neste bloco revelam que a opção do aluno pelo curso Magistério não foi feita por um compromisso com a profissão. Foi uma escolha casual, determinada pelo fracasso de outras escolhas que eram prioritárias. Outra característica, é a busca por um curso profissionalizante, para sair do segundo grau com uma profissão e se inserir no mercado de trabalho. Percebe-se isto pelas justificativas de escolha, como "falta de opção", "não havia vaga em outra escola", "não conseguiu entrar num curso técnico."

A característica de "curso mais acessível", presente no segundo depoimento pode levar o aluno a buscar o Magistério por este ser um curso mais fácil e que, ao final, tem como certa a aprovação.

---

[10] Inciso é a denominação que se tornou comum para o ensino de segundo grau regular.
[11] A transcrição de depoimentos e falas nos diálogos serão realizadas em letra script.
[12] Os nomes que cito neste trabalho são os nomes reais dos alunos. Estes me autorizaram a utilizar seus nomes, conhecendo inclusive o teor deste trabalho de pesquisa.

Para justificar esta casualidade, característica de alguns depoimentos, havia uma visão de mudança do aluno de sua percepção em relação ao curso. Com o passar do tempo, no entanto, o aluno começa a descobrir que gosta dele.

Estes dados reafirmam a análise de muitos trabalhos sobre formação de professores - CARVALHO (1986), BRITO(1989), MIDÉIA(1983), MIRANDA(1992), PICONEZ(1988), BAPTISTELLA(1993), BRUSCHINI (1988) - que afirmam que o curso de Magistério é uma válvula de escape ou a última opção para o aluno.

Em outras afirmações estava presente o "sonho de ser professora", a concretização da possibilidade de ser professora de verdade, saindo das brincadeiras de infância, saindo do imaginário da infância.

"Optei pelo curso de Magistério, afinal quando criança sempre tive o sonho de ser uma professora." (TVE, Lucidalva,1996)

"...sempre gostei de crianças..." (TVE, Patrícia,1996)

"A minha opção pelo Magistério foi porque eu gosto de ensinar e porque também eu tenho muita afinidade com crianças." (TVE, Tatiana, 1996)

"A opção pelo Magistério surgiu desde pequena, pois em casa eu tinha uma lousa e giz, quando minhas amigas iam brincar comigo, pegava matéria que havia aprendido na escola e as ensinava, foi então a partir daí que senti vontade de ser professora e até hoje não desisti."(TVE, Lucimara, 1996)

"Desde criança eu sempre tive vontade de ser professora, adoro crianças..."(TVE, Carísia, 1996)

"...foi por eu querer ter uma profissão e por eu gostar desde pequena de ser professora e estar constantemente brincando de escolinha."(TVE, Amanda, 1996)

"No segundo grau optei pelo Magistério com a razão de juntar o útil ao agradável, adoro crianças e sou capaz de ficar um dia inteiro com elas sem me aborrecer, posso cansar é claro, mas quando encosto a cabeça no travesseiro e lembro do seu sorriso, isto é tudo para me encorajar."(TVE, Silvia, 1996)

"A razão é que sempre gostei de crianças principalmente os de um ano de idade até seus cinco anos é muito divertido, é fácil..."(TVE, Tatiana M., 1996)

"Desde criança sonhei em ser professora. Sempre brincava de escolinha, e a professora era sempre eu."(TVE, Rosângela, 1996)

"...este era um sonho que tinha desde criança."(TVE, Sandra M., 1996)

Ligado a este sonho de ser professora está o fato de "gostar de crianças". É uma visão romantizada de educação, determinada pelo papel social ocupado pela mulher. Este papel social tem levado a considerar a atividade docente como vocação, caracterizando-a pela falta de consciência profissional e maturidade intelectual (HAGUETTE, 1991), enfatizando a afetividade como forma de encobrir seu caráter profissional.

Mas, estas características femininas - a maternidade, a docilidade, "o gostar de crianças" - não seriam componentes também do profissional professor? FONTANA (1997), ao falar sobre a constituição do professora, aborda este aspecto.

> ***"Foi falando com tristeza e revolta, do esvaziamento do valor profissional, do descrédito e da intromissão no nosso saber fazer, da desvalorização de nosso trabalho, do preconceito em relação a nossa condição de mulheres, que acabamos revelando nosso reconhecimento das condições do trabalho docente nas professoras que somos."*** (p.144)

É no reconhecimento destas condições de mulheres, com nossas características, que também se constitui o profissional.

O discurso sobre aprendizagem dos alunos, futuros/as professores/as -

Ao trabalhar uma disciplina que necessitava, de forma bem explícita, articular, buscar a unidade entre teoria e prática, seria necessário me ater num aspecto determinante do discurso das alunas: a sua visão de

aprendizagem. Está muito presente o discurso de crítica à escola tradicional, em alguns casos explicitamente e em outros, nas entrelinhas.

Com a turma de 1994, do 4° ano, lancei a seguinte pergunta: "Para vocês, como ocorre a aprendizagem?"[13], a fim de entender como estas pensavam a questão e o que eu encontraria no meu trabalho:

"... a aprendizagem não só ocorre na escola como também fora. Na escola os alunos aprendem com a professora e a professora aprende com os alunos também." (TVE, Josiane, 1994)

"ocorre através de jogos onde as crianças conseguem conhecer as letras e aí ir formando palavras, para que com esses jogos e brincadeiras as crianças aprendam e não sejam condicionadas como nós fomos." (TVE, Silvana, 1994)

"A aprendizagem não só ocorre numa sala de aula, mas sim em todos os lugares. Ninguém escapa da aprendizagem." (TVE, Márcia Aparecida, 1994)

"Ocorre quando se pode tirar proveito das próprias experiências e quando há troca de saber. Ou seja, quando o aluno é livre para poder discutir, criticar e opinar sobre o que sabe com outros e até mesmo com o professor. O método construtivista se adapta na medida exata que penso sobre aprendizagem." (TVE, Juliana, 1994)

"Através de explicações, perguntas, trabalhos, textos, dramatizações e o mais importante; questionar tudo o que tiver dúvidas." (TVE, Marlene, 1994)

"Aprendizagem é um processo no qual o aluno vai se desenvolvendo com o 'auxílio' do professor. Ela ocorre através das informações que lhe são oferecidas e do seu ponto de vista em relação a essa informação." (TVE, Andiara, 1994)

"A aprendizagem não ocorre só na sala de aula, a criança desde que nasce está em processo de aprendizagem e os primeiros anos dela na escola são muito importantes para o resto de sua vida não só escolar mas social." (TVE, Elaine, 1994)

"Deve haver uma troca de experiências entre os alunos e o professor, pois cada um tem uma experiência de vida que quando compartilhada, pode dar bons resultados." (TVE, Marillyn, 1994)

---

[13] Eu acreditava que a partir desta questão poderia analisar qual a visão do processo ensino/aprendizagem do aluno futuro professor e também sua visão de educação.

Estes depoimentos mostravam que, em alguns casos, o aluno não visualizava a aprendizagem apenas dentro da escola, mas como processo social e inerente ao homem; em outros há a ênfase na necessidade de materiais, especialmente, os lúdicos, para proporcionar aprendizagem; alguns alunos acreditavam no relacionamento enquanto momento de troca de saber e possibilitador de diálogo para alcançar a aprendizagem; outros davam ênfase em direção à necessidade de técnicas; outro depoimento enfatizou o papel do professor neste processo.

Qual o propulsor destes posicionamentos?

O olhar que dirigi a estes dados, levava-me a pretensão de entender como trabalhar com tais posicionamentos, no caso da busca dos alunos pelo curso de Magistério[14]. Entraria por caminhos que possibilitassem entender os motivos desta escolha e se estes eram compatíveis com a postura que eles tomavam após frequentar três anos o curso de Magistério. Poderia também, ainda nesta linha, trabalhar com o desenvolvimento do aluno e suas possíveis mudanças de postura, tentando entender como estes se adaptam ou aprendem o discurso sobre aprendizagem transmitido pela escola, tentando verificar a influência do trabalho pedagógico nesta mudança. Tomando ainda os discursos sobre a falta de opção como justificativa da escolha pelo curso e sua permanência nele até o final em contraposição a um discurso comprometido com a educação, seria interessante buscar saber sobre a compatibilidade destes fatos.

No entanto, analisando aqueles indícios das crenças dos alunos sobre aprendizagem, havia uma pergunta precedente a esta: o que ocorria em aula, no trabalho pedagógico que levava a estes posicionamentos?

Estas questões iam se constituindo em possibilidades para investigação.

---

[14] Todas as perguntas/indagações feitas são minhas produções durante o processo de construção do problema. Não tenho a pretensão de responder a todas elas, e sim centralizar minha questão no momento de definição do problema.

Outra possibilidade de pesquisa construída depois da análise destes dados referia-se ao trabalho com os posicionamentos dos alunos sobre a formação de professores. No entanto tal análise já vem sendo realizada por várias pesquisas, as quais buscam as causas das opções dos alunos pelo curso de Magistério e o seu posicionamento sobre ser professor, entre elas MIDÉIA(1983), CARVALHO (1986), PICONEZ(1988), BRUSCHINI (1988), BRITO(1989), MIRANDA(1992).

O trabalho de ARDILES (1997) demonstra as concepções dos alunos futuros-professores sobre trabalho docente na Argentina e com conclusões semelhantes às brasileiras

> "- ... *Sus* (dos estudantes) ***condiciones de vida, las trayectorias escolares de su familia nos remitem a pensar que la selección de la docencia estuvo relacionada con la búsqueda de nuevas posiciones em la sociedad.***
> ***Fuerte presencia de un modelo prefigurado de maestro asociado al rol femenino de madre y a una posición subordinada en la toma de decisiones, posibilitandose así un ajuste entre el Habitus familiar y el campo de la formación."***
> (p.14)

Em relação às expectativas e concepção de aprendizagem apareceu um conjunto de idéias que mais uma vez levavam a questionar o que e como trabalhar com futuros professores, uma vez que estas idéias eram resultado (de alguma forma) da relação professor/aluno/trato com o conhecimento, e ainda dos saberes, crenças e currículo oculto, todos estabelecendo-se dentro de um contexto social.

Estes aspectos me ajudaram a focalizar ainda melhor o meu objeto de pesquisa. Eu fazia parte desta construção dos alunos, lecionando a disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, logo acreditava também ter influência nestes posicionamentos, e seria necessário analisar as dimensões desta influência.

Nesta breve tentativa de análise de alguns dados, percebi a necessidade de entender a proposta de trabalho que desenvolvia com os alunos e as implicações metodológicas da mesma. Durante o ano de 1996, minha

atenção foi centrada para estes movimentos que poderiam apontar para o entendimento da minha proposta de trabalho e suas implicações.

Estes dois aspectos analisados até agora - observação dos depoimentos de professores no cotidiano escolar e o posicionamento dos meus alunos - levaram-me a questionar alguns pontos intrigantes com relação ao trabalho docente. Estes pontos diziam respeito ao processo de constituição do ser professor, ao discurso construído pelos alunos, ao movimento da aula e sua dinâmica, à postura e organização do trabalho pelo professor. É sobre estes dois últimos aspectos que elaborei questões que também direcionariam minha pesquisa.

- Qual o movimento da aula? Qual a dinamicidade presente na aula?;
- Qual era a postura e a organização do trabalho pelo professor para que fossem construídas estas crenças/representações por parte dos alunos?

ALGUNS ESTUDOS

Concomitante ao trabalho de coleta de dados que iniciei no ano de 1996, fazia algumas leituras sobre temas que diziam respeito ao problema que estava sendo construído. Com estas leituras fui estabelecendo alguns parâmetros teóricos para a pesquisa que tento desenvolver.

No primeiro momento, retomo alguns termos a fim de esclarecê-los e proporcionar uma melhor compreensão da pesquisa que se segue. Entre estes termos estão: o Trabalho Pedagógico, a aula e a sala de aula.

Num segundo momento achei pertinente em função do problema que eu estava construindo, fazer uma breve reflexão sobre as condições de trabalho do professor.

Um olhar sobre o Trabalho Pedagógico em aula

Procurei em alguns autores, posicionamentos que pudessem me auxiliar a iluminar o processo de construção do trabalho a que me propunha realizar. Nos primeiros estudos por mim realizados, fiquei indecisa quanto às definições de alguns conceitos que percebia ser necessário esclarecer para definir as questões da pesquisa. Entre estes conceitos estavam: o trabalho pedagógico, e a metodologia de ensino, além da diferenciação entre aula e sala de aula.

Na tentativa de entendimento do termo " Trabalho Pedagógico", é necessário entender trabalho enquanto possuidor de um caráter social e o sujeito que o realiza enquanto sujeito que se apresenta no processo de produção não sob uma forma natural espontânea, mas como interventor na atividade que regula todas as forças da natureza.

Como indica ENGUITA (1993)

> *"... o trabalho, enquanto processo em que o homem mesmo se coloca objetivos em vez de simplesmente recebê-los da natureza, contém , em todo caso, um elemento de liberdade em relação a esta."* (p.295)

Assim o trabalho se constitui em atividade concreta, produtiva e reprodutiva da existência humana material e cultural. Pensar o trabalho pedagógico é pensá-lo a partir da concepção acima sintetizada, transpondo-a para o entendimento do processo de formação/educação como atos de produção e não de "inculcação", como está caracterizada a atual escola.[15]

Ao que parece, a expressão Trabalho Pedagógico se revela como a possibilidade de organização, idealizada/desejada, para a escola atual.

FISCHER (1996) estabelece a distinção entre metodologia de ensino e técnicas didáticas, e nos ajuda a determinar os aspectos que englobam o Trabalho Pedagógico.

> *"Entendemos metodologia como a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com uma prática específica. (...) Quer dizer, a prática pedagógica - as aulas, o relacionamento entre professores e alunos, a bibliografia usada, o sistema de avaliação, as técnicas de trabalho em grupo, o tipo de questões que o professor levanta, o tratamento que dá à sua disciplina, a relação que estabelece na prática entre escola e sociedade - revela a sua compreensão e interpretação da relação homem-sociedade-natureza, historicamente determinada, constituindo-se essa articulação a sua metodologia de ensino."* (p.1, 1976)

Este conceito de metodologia de ensino pode se aproximar do conceito de Trabalho Pedagógico para determinar quais são os aspectos que constituem este último.

O conceito de Trabalho Pedagógico vai além quando considera a produção material e cultural pela educação. Esta característica tem suas raízes no conceito de trabalho em Marx, para quem o trabalho é o meio pelo qual o homem busca a satisfação de suas necessidades naturais e mediatas, conforme ENGUITA(1993) cita em sua obra. Ainda segundo ele, são as condições materiais que movem o homem assim, é por meio desta produção material e cultural que a escola realiza seu trabalho, ou deveria realizá-lo.

---

[15] Para uma compreensão da relação educação e trabalho atualmente, ENGUITA (1989) em "A Face Oculta da Escola", pode nos oferecer um bom panorama.

Segundo FREITAS (1995), a Organização do Trabalho Pedagógico é determinada em dois níveis:

> *"a)como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b)como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola."* (p.94, 1995)

Observa-se aqui a dimensão ainda maior determinada por Freitas, a partir especialmente do segundo nível da Organização do Trabalho Pedagógico, que engloba toda a escola. Eu optarei por analisar o trabalho pedagógico que desenvolve-se predominantemente em sala de aula, ou melhor, em aula.

Sendo assim, um cuidado a ser tomado quando da análise do trabalho pedagógico é considerá-lo dentro de relações sociais determinadas pelo contexto em que a escola se insere, não considerando o trabalho organizado pela escola em si mesmo, mas resultado e determinante das relações estabelecidas dentro da sociedade capitalista.

SILVA(1993) repensando a organização do trabalho pedagógico, alerta sobre o discurso que desvincula escola e sociedade e pontua a necessidade da reconstrução destes vínculos:

> *"Na verdade, o importante está em procurar reconstruir os vínculos entre prática social e prática educativa ou em outros termos, a relação entre processo real de vida e processo de Organização do Trabalho Pedagógico escolar. Destarte, o desafio está em reconstruir a historicidade dos processos de trabalho na escola; aprender e compreender como no cotidiano das práticas sociais, dentre elas a prática educativa escolar, a escola sua estrutura e funcionamento, sua organização, as relações aí vivenciadas estão sendo, permanentemente, construídas e reconstruídas. Enfim, o que se está evidenciando aqui é a necessidade de se adentrar aos muros da escola, de forma a apreender e reconstruir sua multidimensionalidade e sua contraditoriedade."* (p.84)

Ainda segundo FREITAS (1991) esta organização do trabalho pedagógico em sala de aula é apoiada e apóia a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

Vou assumir a compreensão de trabalho pedagógico, como referindo-se ao trabalho realizado em sala de aula, na relação entre professor/saberes/alunos determinados socialmente. Para não correr o risco de restringir a análise da aula isolanda-a do contexto social, como se todos os problemas pudessem ser resolvidos a partir dela, proponho (tentar) analisá-la, entendendo-a também como determinada pelas relações estabelecidas na sociedade capitalista, vislumbrando a organização social do poder no interior da escola/aula. Sendo assim, não pretendo estabelecer sua coerência interna (se é que esta existe!).

MACHADO (1989) agrupa em três blocos as abordagens que vêm sendo utilizadas na análise da organização do processo de trabalho escolar:

> *"a que enfatiza a organização do processo de trabalho escolar como fenômeno burocrático; a que toma como referência para sua análise o modelo fabril e a que aborda a organização do trabalho escolar como espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classe."* (p. 27)

E segundo ele mesmo, estas abordagens são complementares. Ela deve ser entendida como fenômeno burocrático, principalmente no que se refere às hierarquias historicamente construídas e que influenciam o trabalho, como é o caso da relação professor/aluno. A organização do trabalho de aula reflete - de forma não linear - as relações de trabalho capitalista, como o exemplo da sala de aula se caracterizar como lugar privilegiado para a aprendizagem, e a disposição deste espaço físico demarcar os lugares dos dominados e dominantes; além de considerar como um espaço social marcado pelo confronto de interesses de classe. Seria a partir desta complementação que deve ser analisada a prática pedagógica?

Entendo a aula como um espaço social onde ocorrem aprendizagens, interações, não se restringindo a um espaço físico da escola. Nela estão presentes também os estudos extra-sala e extra-escola que a escola/professor proporciona(GERALDI, 1993).

Justifico a escolha por esta faceta do trabalho pedagógico - aula- baseado em FREITAS (1991) quando afirma que *"o estudo da prática atual da escola (...) nos levará a encontrar categorias (...)que permitirão evidenciar (...) formas concretas de luta."* (p.15, 1991). Estas lutas poderão ser travadas pelos participantes do cotidiano da escola.

Sobre as condições do trabalho docente

"A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece." (FREIRE, 1997)

A reflexão que faço a seguir tem como objetivo levantar questões sobre as atuais condições do trabalho docente. Este tema me intrigou, inicialmente, pelo fato de observar o contexto em que se realiza a atuação do professor. Contexto que, nem sempre, proporciona alternativas além do uso do livro didático; contexto em que se estabelecem os parâmetros mínimos - PCN; contexto em que se apresentam receitas prontas que supostamente dão conta da complexidade da relação ensino-aprendizagem.

Mais tarde, percebi que esta temática também perpassa uma discussão sobre as características desta profissão. Se lançarmos um olhar sobre o cotidiano escolar podemos perceber que os professores tratam as questões educacionais, mais especificamente a prática cotidiana de aula, ausentes de reflexão: toma como culpados pelo fracasso, os alunos, ou o "sistema" (termo que perdeu o significado e sujeito explícito). A apropriação, por parte do professor, do cotidiano da escola, se constitui como algo despojado de reflexão, determinado pelo processo histórico de constituição do professor e de sua profissionalização. A ausência de reflexão está relacionada à falta de autonomia e controle sobre o seu próprio trabalho. As mudanças ocorridas na sociedade inevitavelmente refletem na particularidade do trabalho docente na escola. ENGUITA (1991) nos explica estes aspectos:

> *"A urbanização, a introdução das escolas completas e seriadas, as concentrações escolares, a expansão do setor público, a criação de escolas privadas para setores com poder aquisitivo alto (...), são os fatores que têm feito desaparecer o docente autônomo(...) a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação."*
> (p. 48)

A estas determinações podemos somar os baixos salários pagos aos professores. Qual o resultado destas determinações? Acredito que o resultado deste processo histórico seja a massificação do processo de trabalho do professor.

Refletindo sobre alguns aspectos do trabalho profissional do professor

ENGUITA (1991) faz uma diferenciação entre profissionalismo e proletarização para explicar o espaço que o professor ocupa nesta dicotomia. O termo profissionalismo para ele deve ser entendido

> *"como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho"* (p.41).

Assim, os profissionais *"são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia"* (p.42).

Neste sentido, o trabalho do professor se constituiu historicamente, com as mudanças educativas (concomitantes às mudanças no contexto econômico, social e político), como atividade expropriada de seu caráter profissional. Em termos práticos como se dá esta expropriação, a qual é alicerce para o trabalho alienado? Talvez se analisarmos o uso do livro didático nas escolas, podemos observar como se dá esta expropriação. O uso deste instrumento se caracteriza como fundamental no cotidiano da sala de

aula. Muitos professores seguem todos os itens expostos no mesmo, como lições a serem passadas para seus alunos.

Quais as implicações do uso deste instrumento na atividade do professor?[16] Uma primeira consideração é que ele pode expropriar do professor e do aluno um saber que se constrói/reconstrói mutuamente, na interação entre ambos.

O livro didático impõe ao professor um saber-fazer que não é construído por ele em sua prática cotidiana, mas incorporado pela tecnologia educacional através dos "pacotes" pedagógicos.

> *"A incorporação desse saber-fazer pela tecnologia educacional e sua devolução para o professor enquanto um 'pacote' pedagógico é um fator fundamental na desqualificação do trabalho, no domínio do controle sobre o trabalho e na expropriação do saber do educador. Para exemplificar: no caso do livro didático grandes indústrias do livro - editoras - compilam um conhecimento, exploram os autores, e orientam em muito o trabalho de sala de aula. Muitos professores, incentivados pelo sistema, seguem linearmente os livros didáticos. Essa é uma das formas de o capital exercer o domínio sobre o conteúdo e a forma da educação."* (HYPOLITO, 1994, p.17)

No início de sua profissão, o professor tem alguns contatos com o material que o faz estudar e estabelecer o que vai ocorrer em aula. No entanto com o frequente uso do mesmo material e dos mesmos conteúdos, os atos dos professores podem se tornar tão mecanizados a ponto destes se verem falando sobre um determinado assunto, mas distantes dos mesmos através dos pensamentos (como o personagem Lulu, no filme "A classe operária vai ao paraíso"). Será que este ato não se caracterizaria como tentativa de sair desta alienação? No instante em que o professor ou qualquer outro trabalhador se detém em pensamento em outra atividade ou problema, há uma tentativa de se distanciar daquela atividade. Pode-se assim denominar este momento como resistência por parte do trabalhador para com as condições de trabalho dadas.

---

[16] As considerações que estabeleço neste momento devem ser relativizadas em função da ampla discussão que vem sendo realizada sobre o uso do Livro Didático, entre elas está o problema deste ser o único recurso pedagógico que chega até o conhecimento de muitos professores.

Então quais são as possibilidades do ser professor? Será que na construção deste profissional não nos resta ação?

Tais perguntas suscitam a reflexão de dois aspectos.

Por um lado...Onde está sua dignidade, professor?

Trago uma experiência que vivi há pouco tempo na escola em que lecionava. Uma professora, ao chegar no Conselho de Classe e Série, desculpa-se com o grupo de professores pelo fato de não ter avaliado uma das classes da escola, por falta de tempo. Segundo ela, "*foi humanamente impossível terminar a tempo todas as correções de trabalhos feitos pelos alunos*, (pois) *tenho nove salas e todas foram avaliadas na última semana do mês de abril* (a reunião do Conselho foi na primeira semana de maio) *e não tive tempo hábil para a correção de nove salas*" (isto equivale a aproximadamente 360 alunos). A professora relatou e se desculpou com os professores presentes. A coordenadora pediu que este tipo de coisa não acontecesse mais, pois eles teriam a reunião de pais naquela noite e teriam que estar com as notas prontas para consulta dos pais. A atitude da coordenadora é um determinante externo que reforça as condições de trabalho da professora, à medida em que a única solução vislumbrada é a professora, dentro destas condições, não provocar mais esta situação. A solução está apenas com a professora, se possível não repetindo mais tal atitude uma vez que, aparentemente, não é possível resistir às normas do sistema de ensino.[17]

A professora afirma que ao escolher esta profissão, esperava um trabalho com mais liberdade e autonomia, pois via-se presa a datas, por milhares de avaliações que era obrigada a fazer, caso contrário não teria como provar que determinado aluno foi aprovado ou reprovado perante a Delegacia de Ensino. "*Ao escolher o trabalho de professora, esperava um trabalho mais livre e não algo*

[17] Neste exemplo não estou considerando todas as relações de poder que se estabelecem nesta situação em particular: Qual a relação desta coordenadora com o corpo docente? Como ela responde às normas da Delegacia de Ensino? Qual é a relação dela com os pais?
Além disso, é interessante lembrar que é possível, dentro da estrutura educacional atual, encontrar brechas para um trabalho menos controlado. Para tanto, é necessário arranjar meios de resistência a algumas normas impostas.

como o trabalho de escritório que vinha fazendo há algum tempo. Parece que estou numa mesa de esteira de fabricação em série, com movimentos mecânicos. A situação está massacrante."

A sua atividade torna-se portanto, um objeto estranho e não-humano para si mesma. A auto-realização do indivíduo dar-se-ia através do trabalho e pela apropriação do mesmo. No entanto, na forma como se apresenta, esta auto-realização não se concretiza, pois há a perda da realidade do trabalho e ***"a emergência de uma realidade estranha"*** ao professor. (MARX, 1983, p. 119-20)

Segundo o depoimento da professora, percebe-se sua exaustão em relação à atividade que vem exercendo.

Não seria a aula um espaço muito mais complexo, proporcionando possibilidades para superação destas características alienantes?

Cabe lembrar que o espaço escolar é um espaço em que estão presentes elementos que tornam sua realidade contraditória.

> ***"O controle sobre o trabalho do professor, a perda da autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho, não são fatores que se desenvolvem tranquilamente, pois o professor luta para não perder a autonomia, para não ser controlado e busca formas para superar a fragmentação do trabalho."***(HYPOLITO, 1994, p.10)

Por outro lado....Que construções são possíveis?

Talvez não sejamos tão despojados de ações/projetos em nosso cotidiano. Para SILVA(1997)

> ***"...nós temos sim, um projeto; temos, na verdade, uma multiplicidade de projetos, que enfrentam, sim, problemas concretos, que se dirigem às dificuldades cotidianas da escola e da educação."***(p.4)

Ainda para SILVA (1997), é o currículo que pode estar no centro de uma tradição crítica, pois ele fabrica os

> ***"objetos de que fala: saberes, competências, sucessos, fracassos. Ele produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. (...) produz identidades"***(p.6)

Assim, ele se constitui em campo de produção de cultura, entendida como campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo social (SILVA, 1997). Sendo assim, esta luta do professor contra as condições de trabalho não é tão linear. Há de se encontrar espaço para as resistências e novas produções, especialmente porque a construção desta cultura em aula é um trabalho incerto e indeterminado, aberto e vulnerável. O trabalho pedagógico em aula não seria fluído, complexo, denso, leve/pesado, produtor/reprodutor?

> *"A prática(...) não pode ser estancada. Mesmo que contida, ela espirra, transborda, excede, revolta-se, rebela-se, espalha-se incontrolavelmente. Há aqui uma primeira indicação para trabalhar o espaço crítico no currículo."*(SILVA, 1997, p.9)

A partir da análise da prática pedagógica quais são as possibilidades de superação das condições? Seria o trabalho pedagógico realmente pautado nesta construção/produção cultural? Como estes agentes(professores/alunos) constroem o cotidiano?

Breve contexto sobre a formação de professores/as

Muitas transformações ocorreram desde a primeira escola normal de formação de professores em 1835, em Niterói-RJ. A escola normal atendia inicialmente a elite brasileira - filhas de fazendeiros, comerciantes - que a visualizava como a única escolarização possível (NOSELA e BUFFA, 1994), através da cultura humanista clássica. Mais tarde passou por um aumento quantitativo em razão de ampliar o atendimento educacional às classes populares, sem o aumento da qualidade de ensino, permitindo assim a expansão de cursos de qualidade duvidosa. Esta expansão se deu especialmente com a lei 5692/71 e a criação da Habilitação para o Magistério. Segundo WEREBE(1994), o aumento de cursos normais ocorreu logo depois do primeiro quarto deste século. Os formados pelas escolas normais não iam todos para as salas de aula. Com a política de expansão do ensino público e

sem preocupação com sua qualidade, começa o desprestígio dos professores, a partir de baixos salários, falta de condições de trabalho e questionável qualidade dos cursos de formação.

No começo da década de 80 há a preocupação generalizada em todo o País sobre a formação de professores, conforme PIMENTA (1994). A proposta de abertura dos CEFAMs[18] é apresentada num seminário promovido pelo Ministério da Educação, com o objetivo de serem discutidas propostas para formação de professores. Em São Paulo, este projeto é iniciado em 1988, atendendo às necessidades de:

> "- **recuperar a especificidade dos cursos de formação para o Magistério e colaborar para suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais da escolaridade na rede estadual de ensino;**
> **- oportunizar aos alunos trabalhadores e demais concluintes do 1° grau da rede pública um curso de formação de professores de boa qualidade, em período integral;**
> **- oferecer programas de aperfeiçoamento dos docentes que atuam na rede pública estadual, de pré-escola à 4ª série do 1° grau e nos cursos de 2° grau com Habilitação Específica de Magistério;**
> **- coordenar a nível regional, estudos e ações sobre a habilitação do Magistério;**
> **- atender à política de ação e diretrizes da Secretaria da Educação."** (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1988)

O Projeto CEFAM - hoje com destino incerto - iniciou-se no final da década de 80, momento em que surgiram muitos estudos sobre a revitalização da formação de professores. Para TANURI, citada por WEREBE (1994, p.198) esta tentativa de revitalização ocorre pois neste período há uma queda na procura pela Habilitação para o Magistério. Conforme BRUSCHINI & AMADO (1988) há uma busca muito grande pelo curso em razão da facilidade nos estudos, pela ausência de muitas disciplinas consideradas difíceis, o que facilita a obtenção de um certificado de formação profissional, colocando em questão a posição de TANURI.

[18] Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Pelo discurso oficial (conforme a resolução acima citada) a justificativa pela revitalização está em suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais.

É bom lembrar que a década de 80 é um período de luta pela democratização da sociedade brasileira pós-período de ditadura militar, refletindo nas ações educacionais.

Os objetivos apresentados no regimento do CEFAM (1990) se constitui do geral, que prevê em última instância o

> **"desenvolvimento das potencialidades do adolescente como elemento de auto-regulação e de qualificação para o trabalho"**

E do específico,

> **"...a efetiva formação do/a professor/a de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau e da pré-escola e as ações de aperfeiçoamento..."**(SÃO PAULO, 1988).

Observa-se que a formação prevista é "para o trabalho", ou seja, esta definição vem carregada de uma perspectiva de ajuste do ensino ao mercado de trabalho no qual nos inserimos.

Isto não significa que o trabalho será o eixo articulador da formação, mas o fim último da formação. KUENZER (1988) vai propor que a própria formação geral oferecida pelos cursos profissionalizantes contemple a categoria trabalho, na perspectiva de oferecimento de elementos teórico-metodológicos que possibilitem a produção de conhecimentos por todos os atendidos pela formação profissional.

A proposta do CEFAM, em São Paulo, caracteriza-se por formar professores/as em nível de 2º grau, em período integral, oferecendo aos estudantes uma bolsa equivalente a um salário mínimo. Este Centro também prevê ações de aperfeiçoamento para os professores da rede, que se desenvolveria[19] sem prejuízo de ofertas de vagas para curso de H.E.M. (Habilitação Específica para o Magistério), conforme o regimento de 1990,

---

[19] Apesar da proposta CEFAM originalmente prever ações de aperfeiçoamento, desconheço a realização destas atividades no período atual.

> **"Artigo 1º - O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – é o complexo educacional mantido pelo Governo do Estado de São Paulo que:**
> **a) ministra, em nível de 2º grau, ensino regular profissionalizante de formação de professor das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau e da pré-escola e**
> **b) desenvolve ações de aperfeiçoamento e assessoria técnico pedagógica a docentes e especialistas da educação de Habilitação para o Magistério e das séries iniciais da escolarização."** (SÃO PAULO, 1988)
> **"(...) § 2º - As ações de aperfeiçoamento e/ou de assessoria técnico-pedagógica desenvolver-se-ão sem prejuízo da oferta de vagas para o curso de Habilitação de 2º grau para o Magistério."** (SÃO PAULO, 1988)

Ou seja, a prioridade foi a formação de professores no nível de segundo grau.

No início do desenvolvimento do projeto CEFAM, o professor recebia horas de trabalho pedagógico, além das horas que estavam com alunos, que representavam mais que 50% do total da sua carga horária. Hoje representa por volta de 20%, dependendo da carga horária assumida. Havia o regime de dedicação exclusiva, proporcionando 30% do valor total do salário do professor para quem não acumulasse cargos. Além das condições salariais, as condições de trabalho também mudaram. Até 1995 o número de alunos era de 30 por sala, a partir de 1996 passaram a comportar 40 alunos no mínimo.

Para entender as mudanças é necessário compreender as trocas de governo ocorridas no Estado de São Paulo. O projeto CEFAM inicia-se com o processo de redemocratização da escola pública em 1988, no então Governo Quércia. O projeto vem se mantendo, passando pelo governo de Antonio Fleury - do mesmo partido do Governo anterior - e atualmente pelo Governo Mario Covas, o qual interferiu em alguns projetos até então vigentes, especialmente pelas políticas diferenciadas com os governos anteriores e caracterizada atualmente pelo neoliberalismo. É a tão alardeada política de descontinuidade dos governos, em razão dos diferentes projetos e interesses políticos.

Logo no primeiro ano de mandato, sua Secretaria de Educação - representada por Tereza Roserley Neubauer da Silva - instaurou a Reorganização das Escolas Estaduais. Entre as medidas desta reorganização estava o fim do Projeto de Escola Padrão, iniciado em 1991(conforme nota de rodapé 4) e consequentemente a mudança das condições salariais dos professores deste projeto, as quais eram as mesmas dos professores do projeto CEFAM, que também foram mudadas, resultando no quadro acima.

O CEFAM não comporta cargos de docentes e especialista da educação (cf. seção I, do capítulo IV, do regimento de 1990, p.27). Os docentes são afastados de suas escolas-sede para exercer a função no CEFAM. Para preenchimento das funções-atividades de docentes e especialistas da educação há um processo seletivo de natureza classificatória.

Seu sistema de escolha dos alunos é diferenciado em relação às demais escolas públicas. No caso da distribuição de vagas para os alunos, o primeiro critério é garantir 50% das vagas (correspondente a 60 vagas) para alunos oriundos de escolas públicas do período noturno. O restante das vagas é distribuído para, em primeiro lugar, alunos vindos de escolas públicas, período diurno e, em segundo lugar, para os que vêm de escolas particulares. Cabe lembrar que os alunos são submetidos a uma prova caso o número de candidatos seja maior que as vagas oferecidas. Isto geralmente ocorre em função das condições de estudo oferecidas por este projeto. Assim, como prevê o regimento (SÃO PAULO, 1988, artigo 121, da seção II, do capítulo II, do título VI) os candidatos que tenham tido suas inscrições deferidas serão submetidos a processo seletivo de natureza classificatória, que inclui prova de Língua Portuguesa, apresentando obrigatoriamente a atividade de Redação.

Qual a perspectiva para este projeto hoje? Sabemos que os cursos de Habilitação Específica no nível de 2° grau estão com os dias contados e os CEFAMs, por enquanto, não têm caminho definido. Há um forte movimento para a passagem dos cursos de formação de professores para o nível superior (conforme artigo 63, da LDB 9.394 de 20/12/96) A nova LDB

(Lei de Diretrizes e Bases) da Educação propõe a criação dos Institutos Superiores de Educação, que manterão

> **"Artigo 63(...)**
> **I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior; destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;**
> **II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;**
> **III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis."** (BRASIL, 1996)

TOMASI e WARDE(1996) abrem caminhos para a compreensão sobre a quais políticas as reformas atuais estão associadas, através de alguns estudos realizados por especialistas em políticas educacionais. O estudo de SOARES informa o papel estratégico do Banco Mundial dentro da reestruturação econômica de países em desenvolvimento, tomando o controle das políticas dos países endividados, intervindo na formulação de política interna, influenciando na legislação do país e impondo políticas. A qual política vem atender? Vem atender às necessidades do capital internacional pautadas numa concepção liberal, privatista, que se denomina como política neoliberal.[20]

Na última década, o Banco Mundial elaborou algumas políticas para a América Latina, denominadas de reforma de segunda geração, que dentre os itens, estabelecem uma reforma educacional como um dos princípios para a redução da pobreza e formação do capital humano.

A redução da pobreza por intermédio do investimento em educação, para o Banco Mundial significa investir nas pessoas. Uma vez tendo acesso aos serviços básicos, os pobres terão maior capital e portanto, maior probabilidade de realizar trabalhos produtivos e de obter renda, segundo a interpretação de José Luiz CORAGGIO sobre esta política do Banco Mundial. Este investimento pode colaborar, inclusive, na formação de trabalhadores flexíveis.

---

[20] Sobre esta questão é recomendada a leitura de PAIVA (1994) e MELLO (1994)

Para tanto, ao tratar das recomendações do Banco Mundial para a melhoria do primeiro grau – o que se tornou prioridade – enfatiza a necessidade da formação de professores. No entanto, considera o fator salário em termos de meritocracia – medida através do rendimento do aluno.

Este processo brasileiro acompanha um movimento internacional.

POPKEWITZ e NÓVOA(1992) recuperam oito exemplos de política de formação de professores de diversos países. O objetivo deste estudo foi dinamizar as redes de produção científica, através da construção do Projeto de Investigação numa Perspectiva Comparativa, que na essência é a descrição cuidadosa de experiências, respaldando-as teoricamente e utilizando-se de seus resultados como conhecimento científico produzido na área de formação. Como é concluído pelos organizadores do livro, todas as reformas estão com atenção voltada para a modernização da economia.

Durante a leitura das experiências expostas, fui identificando que há uma tendência em projetos de investigação-formação - como no caso de Portugal ou investigação-ação na Espanha; ou seja, destaca-se a investigação como a melhor forma de formação dos professores, buscando nesta investigação legitimar os saberes que são produzidos coletivamente nesta profissão. No relato sobre Portugal, NÓVOA(1992) enfatiza a necessidade de dar mais e não menos controle sobre as vidas dos professores e sobre sua profissão para combater o prolongamento da tutela de controle estatal sobre a profissão docente

> *"...vale a pena insistir na idéia de que os modelos de avaliação dos professores/as devem contribuir para lhes dar mais, e não menos, controlo sobre suas vidas e a sua profissão..."* (p.64)

O fim a ser atingido por estas reformas é a necessidade de resolver a dicotomia teórico-prática, em alguns casos estabelecendo explicitamente que estas eram necessárias dentro de um contexto de mudanças tecnológicas e consequentemente econômicas. Em alguns casos isto se reflete

através do papel social que é depositado sobre a ação do professor, o qual desempenha um papel de modernização do sistema político e social, da cultura e da economia e contribui para a construção de uma nova nação.

Outra característica presente nas reformas é a passagem da formação de professores para o ensino superior, acabando com os cursos secundários.

Este breve estudo também foi realizado, pois uma questão me inquietava muito: Em que perspectiva política meu trabalho se enquadraria? Estava tomando uma postura investigativa em aula e sem perceber, encaminhava-me para restringir as soluções dos problemas de ensino-aprendizagem, à ação do professor. Ao tomar esta atitude, não poderia estar reforçando a idéia, hoje dominante, da crença de que basta melhorar a prática pedagógica dos professores para haver mudanças significativas no sistema escolar?

O problema de tal análise é que, por um lado não tocava na estrutura da política educacional atual, a qual atende às transformações na ordem econômica e social pela qual o País vem passando. Por outro lado, restringir a melhoria da educação à prática pedagógica de sala de aula, isenta o Estado de toda e qualquer culpa neste processo, além de reforçar o caráter missionário desta profissão.

É o que estamos vendo no momento atual no Estado de São Paulo: a Secretaria de Educação firmou um acordo com as universidades, de capacitação dos docentes[21]. O Estado considera suficiente esta ação. No entanto desconsidera a infra-estrutura inadequada que corrobora com a ineficiência do sistema educacional, além do descomprometimento com uma política salarial que elimine a necessidade de um professor lecionar 40, 50 até 60 horas semanais para conseguir sobreviver.

Este panorama geral e sintetizado sobre a tendência das políticas de formação de professores nos leva a perceber a necessidade de uma

[21] Refiro-me ao PEC - Projeto de Educação Continuada; custeado com verbas do Banco Mundial.

reestruturação nesta formação. No entanto é necessário achar um diferenciador que possa ultrapassar o seu caráter de atendimento à política neoliberal porque esta provoca a continuidade da opressão, pobreza e exclusão social. Talvez uma saída esteja dentro de uma nova perspectiva de formação que reforce o aspecto político do professor e busque sua autonomia no trabalho, através de uma postura de reflexão. Além de destacar o caráter eminentemente político de sua formação, é preciso também destacar junto aos professores o caráter político da educação e de sua função estratégica dentro da sociedade. FREITAS (1994) indica esta função estratégica, quando alerta para as novas linhas de ação educacional, baseadas num discurso de qualidade, que garantam a política econômica neoliberal, através da formação do novo trabalhador. Ele diz sobre a existência da contradição entre explorar/educar persistente na situação atual e propõe a necessidade de *"passar a ofensiva, assumir os instrumentos e dar-lhes outra direção política. A batalha política e ideológica será travada, preferencialmente, no interior da escola - e não apenas nos 'gabinetes' e órgãos do Estado"* (p.66)

Para SILVA (1994), há a necessidade dos professores *"assumirem sua identidade como trabalhadores/as culturais envolvidas/os na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e vida sociais."* (p.28)

E consequentemente, lutar politicamente contra a armadilha a que nos vemos envolvidos, pois

> *"... é preciso, sublinho que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, (o professor) não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos"*(FREIRE, 1997, p.161)

DEFININDO O PROBLEMA

Mas, pouco a pouco a problemática inicial começa a ser perturbada; grãos de areia cada vez maiores introduzem-se na máquina, provocam rangidos em certos mecanismos, emperram o funcionamento de outros.
(GARCIA, 1981, p.12)

A partir de minha experiência como professora, observava frequentemente como alguns professores se apropriavam (e se apropriam) do cotidiano escolar de forma despojada de reflexão. Durante esta análise do trabalho docente e mais o olhar que dirigia constantemente para a escola, fui percebendo que os professores tratavam as questões educacionais, mais especificamente a prática cotidiana de aula, de forma dissociada da reflexão, ou tomando como culpa pelo fracasso escolar os próprios alunos ou o "sistema"(termo que perdeu o significado e sujeito explícito).

Por outro lado, acreditava na interferência do aluno futuro-professor na construção do trabalho pedagógico através de suas expectativas e de sua concepção de aprendizagem que vai sendo construída no decorrer do curso. O aluno tem um grande papel nesta construção. Ele também demonstra insatisfações, se posiciona frente ao curso e se posiciona frente ao processo de trabalho pedagógico. Estes posicionamentos demonstram o quanto a questão ensino também é pertinente para análise.

Parece-me que há uma contradição entre estes dois primeiros aspectos. Há um confronto de objetivos dentro do sistema educacional. Confronto este condicionado ao papel social em que cada personagem da trama pedagógica está envolvido.

Nas leituras que fiz sobre o tema Trabalho Pedagógico, entusiasmei-me com algumas questões levantadas por FREITAS (1995) sobre a organização do trabalho em aula, especialmente quando este diz que

"O professor - nos limites de sua atuação - recorre à punição como forma de motivar os alunos a realizar as tarefas

> *escolares. A forma de organização do trabalho pedagógico termina impondo essas condições"* (p.196)

A punição do professor foi observada através da análise da prática pedagógica, através das atitudes de ameaça e comparação negativa do desempenho do aluno. Quais os outros limites do trabalho do professor em aula?

Por último, diante da definição de Trabalho Pedagógico como organização definida por diversos fatores que englobam a prática pedagógica, dentre eles o trabalho docente, fez-se necessário investigar o que colaboraria na compreensão do trabalho docente em aula que ultrapassasse a sua restrição mecanicista.

Dentro destes dois últimos aspectos percebe-se a necessidade de estudo dos limites (imposição de condições ao professor) e possibilidades (como entendê-la em sua não linearidade e ultrapassar algumas condições dadas?) no trabalho docente.

Tomando como sujeitos deste ensino professores e alunos nas imbricações apresentadas, delineio o problema desta proposta, partindo de uma questão inicial sobre quais indicadores posso utilizar para análise do trabalho docente em aula que demonstrem seus limites e possibilidades. A partir da escolha do entendimento da trama do trabalho pedagógico, elaborei as questões que buscam sintetizar todas as colocações anteriores:

- Devendo ser o trabalho docente, um trabalho de reflexão, de compreensão das características peculiares de cada realidade, de tomada de decisões no sentido da mudança, como ele está sendo viabilizado? Qual o processo pelo qual passa o trabalho docente de aula?
- Que elementos emergem da análise do trabalho docente que indicam caminhos no sentido do enfrentamento/superação da sua proletarização (ENGUITA, 1991)?

Estas questões ajudam a discutir o meu problema que está assim definido:

> **Quais os componentes da organização do trabalho pedagógico na aula, presentes na análise descritiva de uma professora, que expõe seu trabalho docente?**

Para responder a estas questões e ao meu problema de investigação será analisado o trabalho desenvolvido na disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais do curso de formação de professores de 2° grau do projeto CEFAM, tentando resgatar no seu movimento componentes do trabalho pedagógico em aula que apontem os limites e possibilidades no processo de construção do trabalho docente em aula.

SOBRE O CAMINHO METODOLÓGICO

"Digo, o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (GUIMARÃES ROSA)

Para responder ao meu problema do levantamento de componentes do trabalho pedagógico em aula percorri alguns caminhos.[22] Entre estes esteve a escolha do objeto de pesquisa, o qual se constituiu na minha própria prática pedagógica na disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais. Esta disciplina tem como objetivo instrumentalizar e proporcionar uma reflexão com os futuros professores sobre o desenvolvimento das relações espaciais, temporais e sociais nos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Para delimitar o campo da minha pesquisa, ao definir o problema, fazia-se necessário recortar o objeto. Havia uma imensa quantidade de dados iniciais, que provocava muitas questões e inviabilizava a análise mais detalhada em função do pouco tempo da pesquisa acadêmica. Decidi restringir a análise dos dados e registros ao 3° ano Magistério A de 1996. Em alguns momentos me reportei - como foi o caso da análise sobre a opção pelo Magistério - ao meu trabalho com turmas de anos anteriores e ainda mais recentes, recuperando assim, minhas experiências e vivências particulares como forma de entender o singular e as manifestações da realidade.

Por que o 3° ano, turma A ?

Estava lecionando para quatro classes - dois 4os. anos e dois 3os. anos do curso de Magistério no segundo grau. Ao saber que continuaria com a pesquisa sobre minha própria prática, teria que decidir para qual classe lançaria o olhar e registraria o trabalho a fim de continuar a pesquisa.

1ª Decisão: trabalhar com 3os. e não 4os. anos.

Os alunos do 4° ano Magistério já haviam estudado durante um ano a disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais com

[22] Minha intenção não foi enquadrar a pesquisa em algums método específico; optei por contar sobre o caminho percorrido.

uma professora que antecedeu a mim na escola, o que inviabilizaria um trabalho que percorresse o meu planejamento, pois muitos conteúdos que previa para o quarto ano, estes alunos já haviam estudado no terceiro. Além disso, o fato de terem estudado com outra professora, de certa forma, havia criado um parâmetro que eles sempre se utilizariam para comparação. Também dentro deste aspecto, eu acompanharia estes alunos apenas por um ano, havendo a dispersão dos mesmos ao final de 1996, o que consequentemente afetaria a coleta de dados caso fosse necessário continuar em 1997. Sendo assim estava descartado o acompanhamento com os 4os. anos. Restavam os 3os.

2ª Decisão: Opção por uma das turmas do terceiro ano.

Inicialmente eu acreditava que poderia coletar dados das duas classes. Foi o que fiz durante os primeiros meses. Mas comecei a perceber que ficaria muito abrangente, pois coletava os dados de todas as aulas que lecionava e não me restringia a um dia da semana. Estava registrando o processo. Além disso corria o risco de, na hora da análise, fazer um estudo comparativo. E não era esta a minha pretensão.

Estava diante de um grande dilema: qual classe escolher? Talvez não tenha sido tão grande o dilema, pois como meu "relacionamento era melhor" com o 3° ano turma A, resultando no maior acesso a esta, optei por ele, sem hesitação. Sentia que o trabalho com o 3° ano, turma B não fluiria bem. Logo no começo do ano, esta classe foi "rotulada" como a "classe difícil". Os alunos não queriam estudar, não estavam interessados em nada. Todos os professores tinham alguma reclamação sobre o seu rendimento e desenvolvimento.

Isto não quer dizer que tornei os alunos do 3° A minhas cobaias, controlando todas as variáveis. O que fiz foi analisar o processo natural percorrido apenas nesta sala pela minha aceitabilidade.

Pergunto-me se a outra classe - 3° turma B - não seria passível de análise. Acredito que sim. As características da classe poderiam me levar a

outros componentes, a novos limites ou possibilidades no trabalho. Pela minha insegurança, optei pelo que era menos complicado. Afinal, este também é um condicionante subjetivo da escolha - prerrogativa inalienável do pesquisador.

Com a escolha do objeto, a primeira questão que me inquietava dizia respeito ao papel que eu estava tomando nesta pesquisa. Tomar a prática pedagógica como objeto era entendê-la como prática social e identificação do professor como ator vital nesse processo (KRAMER, 1989, p.19). No entanto eu fui além de tomar a prática pedagógica como objeto, uma vez que delimitei a minha prática, o que fez continuar os estudos sobre professor-pesquisador que já vinha realizando desde o final da graduação.

No que se refere às pesquisas com este mesmo enfoque, temos HELENA C. L. FREITAS (1993), GERALDI (1993), ROSA (1996), MIRANDA (1992), MAGNANI (1993), as quais tentam de formas distintas sistematizar suas práticas, enfocando pontos diferentes da prática pedagógica. No caso de HELENA C. L. FREITAS(1993), o enfoque é no trabalho como eixo articulador da prática de ensino e estágio supervisionado nos cursos de graduação de Pedagogia, para analisar o seu trabalho no referido curso na UNICAMP. GERALDI(1993), pretende defender, através também de seu trabalho com alunos do curso de Pedagogia, a possibilidade da pesquisa, consequentemente da produção de conhecimento na graduação. ROSA(1996) vai fazer uma análise do ensino de Química no 2º Grau, MIRANDA(1992) relata sua experiência com Estágio no curso de formação de professores no segundo grau. MAGNANI(1993) faz o que hoje se chama de ego-história, buscando na sua memória de professora a construção deste profissional.

Quando da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso entrei em contato com alguns autores que defendiam a reflexão no trabalho do professor e dei continuidade a este contato para justificar as questões levantadas neste trabalho.

SCHON(1992), ZEICHNER(1993) e RODRIGUEZ LOPEZ(1995) defendem a formação do–professor reflexivo. Há também aqueles que defendem a formação do professor-pesquisador (STENHOUSE, 1985). Independente das peculiaridades que diferenciam estas posições, ambas procuram em sua essência defender a necessidade do-professor refletir sobre sua prática a fim de provocar rupturas no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, acredito que outros estudos, procurem também redimensionar o status do ser professor, de mero executor para aquele que concebe todo o processo de trabalho, que domina sua atividade.

Estes estudos estão sendo realizados no grupo de estudos originado da disciplina "Seminários de Pesquisa" no curso de pós graduação, iniciado no 2º semestre de 1996. Como proposta da disciplina, elaboramos um texto (ANDREAZZA et al, 1996) que tentava refletir sobre questões da prática do-professor. Tentamos nele esclarecer a razão de se defender o-professor que reflete sobre sua prática.

> *"Caberia aqui esclarecer a razão da defesa do professor que reflete sobre o seu trabalho docente. É uma tentativa de superação da proletarização do trabalho docente. Há muito tempo que o denominado trabalho intelectual do professor vem perdendo suas características. Através de currículos pré-determinados, de livros didáticos veiculadores de saberes sedimentados, de parâmetros curriculares nacionais desfocados da realidades, o professor vem sendo despojado de seu conhecimento. Pensar na formação do professor enquanto profissional reflexivo, inserindo sua atividade na categoria trabalho, é admitir que no seu trabalho cotidiano ocorre a produção de saberes com seus alunos e seus pares."* (p.6, 1996)

Revisando a bibliografia existente sobre a formação do professor-pesquisador, encontrei alguns autores norte-americanos que enfocam a necessidade das histórias pessoais (Personal History) no desenvolvimento do profissional docente, entre eles está KNOWLES(1994), que através do relato de uma professora, discorre sobre a importância do ato de refletir sobre esta história, sobre os momentos em que há mudança em sua ação, no enfrentamento das dificuldades. Segundo CONNELY E CLANDININ (1994), se há desejo de

entender as constâncias e mudanças nas escolas, se há desejo de melhorar a educação, é necessário entender e dar apoio ao desenvolvimento do–professor porque nós (professores) continuamos a educar nós mesmos como professor em nossas salas de aula e em nossas vidas como um todo.

Estes estudos também não davam conta de me ajudar a entender o que estava realizando, pois eram propostas de formação individualizadas e de busca da história da vida pessoal, não apresentando caráter de produção de conhecimento.

Entre os autores brasileiros, encontrei FAZENDA (1988), que trata do tema de forma semelhante aos estudos citados acima. Ela afirma que a busca do real se dá através da recuperação das vivências como professores, sendo esta busca

> *"o resgate da memória para que alunos (futuros professores) possam apropriar-se de sua identidade e, nessa apropriação, definir-se enquanto profissionais da educação."* (p. 15)

MOREIRA (1988) vai tratar da necessidade do professor-pesquisador no Ensino de Ciências, enfatizando a necessidade de tê-lo como pesquisador, pois assim *"pode-se chegar a resultados mais significativos, a respostas mais abrangentes"* além de que *"o professor se sentirá comprometido com os resultados da pesquisa"* e *"os professores estão em melhor posição do que pesquisadores externos para registrar certos eventos"* (p.49). Acredito que em consequência disso vem a mudança da ação em sala de aula, uma vez que todo o seu processo está sendo investigado e há a busca por novos referenciais na organização do trabalho pedagógico.

Como forma de viabilizar tal formação, o que RAMOS (1985) propõe é a formação contínua através da pesquisa-ação. E neste âmbito está a necessidade de interação Universidade - Escola.

Ainda na perspectiva de formação contínua, encontrei GOUVEIA (1992) que levanta uma crítica aos Cursos de Ciências para professores do 1° grau, os quais para ela têm

> *"funções, papéis ou finalidades, que na realidade não podem ser cumpridos (mitos). (...)eles acontecem em situações irreais,*

> *ou seja, eles não levam em conta, por exemplo, o baixo índice de aplicação de verbas para a Educação"* (p.3)

E, tomando o papel de pesquisador no cotidiano escolar não há como o–professor desconsiderar tal realidade, uma vez que ela é a condição concreta que impulsiona a sua atividade.

Outro trabalho a ser ressaltado é o que vem sendo desenvolvido em Passo Fundo (RS), no qual professoras de periferia tomaram a escola em que trabalham como objeto de estudo a fim de melhorar suas práticas e provocar mudanças na situação vivenciada, conforme DICKEL (1996).

Ainda na busca por parâmetros que sustentassem a minha proposta de estudar a própria prática, entrei em contato com a leitura de GARCIA BATISTA(1995), que relata a experiência dos Institutos Superiores em Cuba. Estes Institutos tem por objetivo

> *"formar professores(as) investigadores que não separem variáveis para atuar sobre elas, mas que, ao contrário, façam análises interpretativas tratando de integrar congruentemente toda a realidade em seus diferentes níveis, deduzindo destas análises pontos para sua ação. (...) Dessa forma o professor se desenvolve como trabalhador e se apropria da essência de seu trabalho."* (GARCIA BATISTA, 1995, p.1-2, tradução minha)

Estes estudos estão se encaminhando para a tendência da formação do docente, entendendo este profissional como alguém que não mais executa um plano pré-elaborado, imutável, mas que no dia-a-dia vai construindo novas formas de experiências pedagógicas que variam do contato diário que se tem com a sala de aula. Sendo assim o trabalho docente é um trabalho de reflexão, de entendimento das características peculiares de cada realidade: de tomada de decisões a respeito dos mesmos, no sentido da mudança.

BOGDAN e BIKLEN (1994) em estudo objetivando proporcionar os fundamentos para a compreensão das diferentes utilizações da investigação qualitativa em educação, explicita que esta pode melhorar a eficácia do professor, pois este passará a ter menos certezas sobre si próprio e ver a si como um objeto de estudo.

Entre tantos estudos, também encontro em FREIRE (1997) a melhor compreensão da relação professor e pesquisa, para quem não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. São dois que-fazeres que se encontram um no corpo do outro.

> *"Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade."* (p.32)

FREIRE não se utiliza da denominação professor-pesquisador, que vem sendo amplamente divulgada. A justificativa para não utilização deste termo está posta numa nota de rodapé em seu livro Pedagogia da Autonomia, em que esclarece que no seu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. E ainda, que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Sendo de sua natureza, logo o papel de sua formação permanente é de que *"o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador"*. (p.32)

Dentro destas perspectivas de formação do-professor, espero que não caiamos na armadilha da culpabilização deste pelo fracasso da educação brasileira, depositando apenas nas propostas de formação a solução para a melhoria da situação educacional.[23]

Por outro lado não acredito que compreender o que vem a ser professor-pesquisador basta para o encaminhamento metodológico deste trabalho porque em minha situação há um diferenciador: A ACADEMIA. Sim, eu faço parte do que usualmente denominam como professor-pesquisador, mas havia uma diferenciação que precisaria ser colocada em pauta: o espaço e tempo proporcionado pela academia para análise de minha prática.

Assim tentei ver o que diziam a respeito das pesquisas não

---

[23] Sobre esta questão, ver artigo de NACARATO e outros (1997), "O cotidiano do trabalho do/a professor/a: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas", no prelo, em que as autoras fazem uma reflexão sobre as tensões as quais os professores estão submetidos no seu cotidiano.

convencionais[24], na esperança de encontrar novas formulações sobre a relação sujeito e objeto de pesquisa.

Na pesquisa-participante[25] o objeto a ser estudado não está distante do sujeito pesquisador. A dicotomia entre sujeito e objeto já não é tão clara, pois o sujeito passa a ser também objeto, uma vez que ele tem uma ação direta sobre o segundo. Agindo sobre o objeto, o pesquisador age sobre si mesmo. Neste mesmo movimento pode-se considerar que objeto também se torna sujeito pois ele influencia na ação do segundo. Ambos determinam o problema.

No caso do meu trabalho há claramente esta relação, pois à medida que me distancio da minha prática para refletir sobre ela, assumo-a como meu objeto de estudo e mais me aproximo para sua compreensão. No entanto, posso agir sobre ela uma vez que repenso a prática e tomo novos rumos no meu trabalho docente.

Nessa minha relação com a pesquisa, a posição do outro só existe se entendida como uma posição influenciada e que influencia o eu. É um processo dialético:

> ***"O pensamento dialético, ao contrário começa com uma frase talvez extremada mas que é quase um manifesto: a proclamação da mudança radical que acaba de operar-se no pensamento filosófico (...) de Hegel a Marx os 'outros' homens se tornam, cada vez mais, não seres que vejo e ouço, mas aqueles com os quais ajo em comum. Não se situam mais do lado objeto mas do lado sujeito do conhecimento e da ação."*** (GOLDMAN, 1974, p. 19)

Segundo SOARES (1992), nas pesquisas não-convencionais o locutor é o próprio pesquisador, ***"negando assim a possibilidade de neutralidade e de objetividade"*** (p.125). O locutor não é o dado, "ele", a terceira pessoa, mas o "eu" que assume o papel de quem fala, quem revela.

Como EZPELETA e ROCKWELL (1989) afirmam, a pesquisa-participante é a prática que demonstra os limites do modelo positivista,

---

[24] Para uma melhor compreensão do que vem a ser pesquisa não convencional, sugiro a leitura de SOARES (1992)

[25] Neste momento apenas quero explicitar a relação sujeito-objeto na pesquisa participante. O seu conceito pode ser estudado a partir de BRANDÃO(1982) e outros que tratam deste enfoque metodológico.

apresentando assim constante crítica a esse modelo que acredita na neutralidade na construção do conhecimento. Elas nos mostram que o papel do pesquisador neste caso:

> *"se funda, principalmente, na posição que `a participação' assume no processo de pesquisa e na mudança de papel do clássico informante que passa a ser sujeito, tanto para a construção do conhecimento como para a ação."* (p.79)...

ZEICHNER (1995) discute esta postura do professor-pesquisador, em contraposição à postura do pesquisador acadêmico, tentando defender que haja uma ponte que una os mundos destes dois sujeitos. Ele critica o fato da maior parte do envolvimento acadêmico no movimento do professor pesquisador não ser *"para usar o conhecimento que professores têm gerado através de suas pesquisas para informar seus próprios trabalhos na academia"* (p.1)

Muitas dúvidas existem com relação a esta diferença e das especificidades entre a pesquisa do professor na escola e da pesquisa acadêmica. Estes estudos realizados ajudaram a entender o meu posicionamento nesta pesquisa e acentuar que o espaço/tempo proporcionado pela academia torna, até certo ponto, diferente o meu processo de reflexão sobre a realidade, pois me encontro em outras condições de produção e com outras exigências.

O fato de eu ser professora da escola pesquisada, permitiu que a fase exploratória - enquanto momento para estabelecer os pontos e questões críticas, os contatos iniciais, buscar os informantes - transcorresse tranquilamente.

Em abril de 96, quando eu estabeleci que o meu objeto seria a minha própria prática, conversei com os alunos do terceiro ano, turma A, sobre a intenção da pesquisa e eles se entusiasmaram e disseram que já haviam participado de uma pesquisa da professora de Matemática e sabiam o que significava isto.

Como eu estava dentro da escola, não acreditava ser necessário pedir permissão para a coordenação, apenas informei-a sobre a pesquisa que estava realizando com os alunos do 3° ano. Da parte dela não houve ressalvas.

Já me referi à coleta de dados realizada nos anos anteriores. Ela foi informada por LUDKE e ANDRÉ(1986) e continuou no ano de 1996, direcionada para o meu problema. Na abordagem qualitativa

> *"todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve assim atentar para o maior número possível de elementos presentes nas situações estudadas, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado."* (p.12)

Os seguintes documentos fazem parte do meu acervo de dados:

- Trajetória de Vida Escolar 3° AM e 3° BM - 1996
- Cadernos de Anotações da preparação e descrição das aulas ministradas em 1996
- Avaliações da disciplina de CMES pelo 3° A e 3° B Magistério - 1996
- Gravações em vídeo de aulas do segundo semestre na classe 3ª A Magistério de 1996 - total de 12 horas e 34 minutos
- Trabalhos finais dos alunos do 3° A de 1996
- Planejamento da disciplina de Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais e proposta elaborada para ingresso no CEFAM

No começo do ano, os alunos responderam a algumas questões sendo o meu propósito obter alguns dados iniciais sobre eles, e a partir destes poder desenvolver o planejamento da disciplina. Este material consistia em conhecer os alunos no que diz respeito a sua trajetória de vida escolar e de trabalho, suas expectativas em relação ao curso e sugestões para o andamento do ano letivo.

Os cadernos de anotações consistiam em: anotações diárias sobre o trabalhado nas aulas e sua posterior descrição, ou seja, anotações sobre como ocorreu a aula, tentando detectar seu cotidiano. Este conjunto de dados ajudaram, no momento da pesquisa, na análise da trama do trabalho pedagógico que realizei.

Durante o ano, os alunos participaram de um processo de avaliação do desenvolvimento da disciplina de CMES, que foi direcionada para a análise de quatro momentos: a interação professora-aluno, a atuação da professora, a relação conteúdo/forma trabalhada, a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Estas avaliações proporcionaram dados que ajudaram a responder às questões levantadas.

Para dar continuidade à coleta de dados que permitisse analisar o cotidiano do trabalho que realizava, além de fazer as anotações diárias, passei também a fazer as gravações em vídeo das aulas a partir do segundo semestre de 1996. Acreditava que esta seria uma forma de abarcar o máximo possível de acontecimentos em aula, o que não estava sendo possível, uma vez que eu era a professora da classe, desta forma não estava a todo momento fazendo o seu relato, o que acontecia no momento posterior, perdendo, especialmente, muitos diálogos.

Recolhi também algumas atividades realizadas pelos alunos do 3° ano de Magistério de 1996, especialmente o trabalho final que consistiu num relatório do trabalho realizado durante o ano todo. A elaboração do planejamento permitiu acompanhar as mudanças que o trabalho sofreu durante o transcorrer do ano letivo.

Considerei como documentos também a Proposta Curricular para o ensino de História e a de Geografia do Estado de São Paulo, que me subsidiaram na elaboração da minha proposta de ensino e do plano de curso. Também foram utilizados os conteúdos trabalhados no cotidiano da sala de aula com a bibliografia consultada para sua preparação.

Muitos dados foram registrados durante o processo de análise a partir de minhas lembranças sobre o que havia acontecido em determinada aula, uma vez que as descrições por mim feitas era insuficientes para explicitar o processo que encaminhei em aula. Desta forma fiz uso da memória como recurso para obtenção de determinados dados. Este recurso pôde ser melhor utilizado especialmente pela razão dos dados fazerem parte de minha própria prática

possibilitando assim a recuperação de minhas experiências e vivências para o entendimento das manifestações da prática real.

Um dos momentos principais de coleta de dados foi a observação do cotidiano escolar. Sobre as vantagens do uso da observação, LUDKE e ANDRÉ (1986) citam a possibilidade de um contato pessoal e estreito entre pesquisador com o fenômeno pesquisado, assim

> *"A observação permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. (...) Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para 'descobrir' aspectos novos de um problema."*(p. 26)

As autoras afirmam também a necessidade do planejamento da observação a fim de que ela se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica. *"Planejar a observação significa determinar com antecedência 'o que' e 'como' observar."* (p.25) Tentei organizar este momento para me ajudar a responder ao meu problema.

Para ERICKSON (1986), as pesquisas participantes - denominadas por ele de interpretativas - requerem uma descrição da observação participante quando o significado imediato das ações dos atores são de interesse central.

A aplicação de questionários não foi necessária. O posicionamento dos alunos sobre o trabalho pedagógico foi registrado através de atitudes e comentários que estes fizeram sobre a disciplina, além da sondagem e avaliação da disciplina que proporcionaram dados sobre os posicionamentos.

As aulas foram registradas em dois momentos: em sua preparação e a descrição da observação de como ela ocorreu. A partir do segundo semestre de 1996, a observação de aula foi feita através do uso da filmagem em sala, pois em meus relatos posteriores à aula, muita coisa se perdia. Assim, a descrição do ocorrido em sala de aula foi registrado de duas formas: no primeiro semestre foi apenas com as observações escritas; no segundo, foi com o uso do vídeo e relato escrito, quando necessário.

A entrada do vídeo em aula foi tranquila. No primeiro dia de gravação, senti uma certa mudança no comportamento dos alunos em razão da

presença deste instrumento. Os alunos, que usualmente conversavam muito sobre os temas que estavam permeando a aula sem se organizarem, neste dia também participaram bem, mas houve disciplina e respeito a fim de ouvir todos que falavam na ordem de pedidos. Tal mudança não continuou por muito tempo. Nas outras aulas, a "bagunça voltou ao normal". Em alguns momentos, os alunos pegavam a câmera com minha permissão e percorriam a aula, em outros eles faziam brincadeiras na frente dela.

A localização da câmera dependeu do que ocorria em aula. Na maior parte das gravações ela ficou no fundo da sala sempre fixa em um tripé, a fim de filmar a mim e uma grande parte dos alunos. No dia da avaliação do trabalho de maquete, a câmera ficou próxima à minha mesa, pois assim focalizaria o aluno que estava sendo avaliado e eu. Quando a aula era uma discussão em círculo, a câmera ficava perto de mim para que eu pudesse manuseá-la e focalizar os alunos que estavam falando. Não houve em momento algum a não aceitação da câmera, nem nervosismo por parte dos alunos quando eram necessários os enquadramentos.

Mesmo com esta estratégia, muita coisa ficou sem ser documentada, uma vez que eu estava na condição de professora e pesquisadora. Talvez para isto teria sido necessário um terceiro indivíduo na sala apenas para a gravação, correndo o risco assim de ser gravado aquilo que seu olhar privilegiasse.

O quadro abaixo indica o total de aulas gravadas:

		Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Total
Fita 1	Dia	16/9				1:33:16
	Tempo	1:33:16				
	Início em					
Fita 2	Dia	23/9	30/9	7/10		6:07:53
	Tempo	2:15	2:19:29	1:33:24		
	Início em	início da fita	2:15	4:34:29		
Fita 3	Dia	7/10	11/10	14/10	21/10	4:48:40
	Tempo	1:02:45	0:38:26	1:33:40	1:34:00	
	Início em	início da fita	1:02:45	1:41:00	3:14:40	
Fita 4	Dia	4/11	11/11	18/11	25/11	4:58
	Tempo	2:02:38	0:46:00	0:16:09	1:53:00	
	Início em	início da fita	2:02:38	2:48:38	3:04:47	
Fita 5	Dia	2/12				2:23
	Tempo	2:23:03				
	Início em	início da fita				
Total horas		9:16	3:44	3:23	3:27	19:50

A quantidade de aulas transcritas é a seguinte:

Fita 1 - 1hora e 6 minutos

Fita 2 - 4 horas

Fita 3 - 4 horas e 41minutos

Fita 4 - 2 horas e 47 minutos

Total: 12 horas e 34 minutos

Iniciei a transcrição assistindo a todas as filmagens e selecionando as aulas que se apresentavam como pertinentes para a análise. Posteriormente, tentei transcrever todo o resto, o que se tornou inviável pelo pouco tempo disponível.

A escolha por trabalhar com dados de minha própria prática se fundamenta na concepção de que a compreensão da prática pedagógica necessita do assumir que o indivíduo é um ser prático. E é nesta prática cotidiana que pode ocorrer produção de conhecimentos, especialmente quando há a possibilidade de sistematizá-la e analisá-la. E neste processo há a perspectiva de aprimoramento da prática.

No texto "Entrelaçandos questões sobre a prática cotidiana do professor", ANDREAZZA et al (1996) partem de experiências próprias da construção do ser professor e propõe algumas características do mesmo para uma atitude de busca de respostas no seu cotidiano.

> ***"A angústia e a inquietação são, muitas vezes, elementos desencadeadores para busca de respostas. Essa busca se caracteriza pelo estudo de alternativas pedagógicas e teóricas que ajudem a redimensionar a nossa compreensão sobre a prática, que forneçam respaldo a ela, que passem a ser questionadas ou até mesmo reconstruídas..."*** (p.4)

A dinâmica é partir da prática para elaboração do conhecimento, a fim de voltar a esta prática através do concreto pensado (KOSIK, 1986), ou seja, entender esta prática como fato empírico que nos é dado pela realidade e que se constitui como ponto de partida na pesquisa, ficando o concreto pensado como o ponto de chegada (FRIGOTTO, 1989).

Tomo as palavras de IANNI (1984) para justificar a minha proposta pautada na análise da prática real:

> ***"O pesquisador precisa refletir, demoradamente sobre o real. Há uma frase famosa de Hegel em que diz que 'é preciso que a reflexão se entregue ao objetivo da pesquisa para apanhar o movimento do real, a essência do acontecimento'. Isto implica que não se toma a realidade como ela é dada, porque como ela é dada é colorida, tem bonitas ou feias formas, tem sons, tem...tudo bem."*** (p.97)

Vou tentar tomar este real entendendo-o como concreto que se caracteriza como a síntese de múltiplas determinações (MARX, 1983, p.218).

E na perspectiva que FRIGOTTO(1989) alerta, a pesquisa tem que dar conta da totalidade e do singular, especialmente porque, apesar desta

escola estar imersa na história em amplo alcance, existe sempre uma versão local e particular neste movimento (EZPELETA e ROCKWEL, 1989). É deste movimento local e particular - a minha prática na escola em questão - que tentarei analisar dentro de sua totalidade.

Do ponto de vista metodológico, esta postura de total participação é caracterizada em termos de um continuum *"que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento"*, conforme LUDKE e ANDRÉ (1986, p.28). Este distanciamento foi permitido ao delimitar o tempo de coleta de dados em um ano, realizando a análise posteriormente. No entanto não foi completamente distanciada pois a cada olhar lançado, a perspectiva pessoal inquietava-me.

Não foram só os dados coletados que informaram esta pesquisa. No processo metodológico, fiz as leituras teóricas necessárias e as revisões bibliográficas, no esforço de construir a compreensão do problema de pesquisa. Juntamente com a análise dos dados, novas leituras foram feitas e novas relações estabelecidas para aprofundar o processo de construção dos indicadores.

Cabe lembrar que aquilo que eu acreditava representar um quadro teórico de minha pesquisa foi questionado a partir da análise de dados, que me indicava um caminho não tão determinista sobre o trabalho do professor quanto o apresentado inicialmente. Desta forma, o quadro foi redimensionado para apresentar mais questões que certezas durante o trabalho de análise.

Na perspectiva da dialética marxista, a concepção de metodologia de pesquisa não deve subordinar-se a uma teoria dada a priori, mas deve, a partir da investigação da prática confirmar ou reformular as teorias já existentes, ou levar à construção de novas teorias (SOARES, 1992).

É dentro deste quadro que construí a metodologia desta pesquisa.

Este processo metodológico se caracterizou especialmente pelas constantes retomadas do material coletado para "ler" o que eles me diziam e leituras teóricas para corroborar ou não esta minha interpretação.

Apesar da linearidade com que descrevo o processo metodológico, o real foi muito mais complexo. Este é repleto de idas e vindas, retomadas, reestruturações, que dificilmente conseguirei transpor para o texto escrito. Mas cabe deixar registrado que o processo é angustiante, especialmente por estar "tratando" de um objeto tão complexo - a aula. A aula se constitui num espaço de interações sociais, espaço de embates de classe social, de diferentes perspectivas políticas, de interesses divergentes e convergentes.

Conhecer os componentes da aula é complicado, e este é um dos desafios da complexidade de MORIN (1982), que afirma que o *"problema da complicação surgiu a partir do momento em que se viu que os fenômenos biológicos e sociais apresentavam um número incalculável de interações, de inter-relações, um fabuloso enredo..."*(p.140)

A partir de uma primeira aproximação com os dados obtidos durante a coleta, realizada ao mesmo tempo que estudos metodológicos e teóricos, identifiquei, preliminarmente, os seguintes indicadores que se justificam ora pela sua recorrência e ora pela sua peculiaridade:

- ***Produção coletiva de conhecimento na prática pedagógica;***
- ***Processo de alienação e resistência do aluno no trabalho pedagógico;***
- ***O aparecimento do inesperado:***
  - ***Dificuldades encontradas no trato com um conhecimento específico;***
  - ***Reflexões sobre processos;***
- ***Avaliação da disciplina pelo aluno;***
- ***O uso do tempo em aula.***

São estes os indicadores que proporcionam uma reflexão sobre os componentes do trabalho pedagógico em aula.

CAPÍTULO II -
LANÇANDO O OLHAR SOBRE A AULA:
INDICADORES DE ANÁLISE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Construí antes de areia, depois construí de pedra.
Como a pedra desabasse,
não construí de mais nada.
Depois voltei muitas vezes a construir
de areia e pedra, conforme; porém
tinha aprendido.

Aqueles a quem eu confiava a mensagem,
dela faziam pouco; porém em quem eu nem reparava
vinham com ela até mim.
Isso tenho aprendido.

O que eu recomendava, não era posto em prática;
chegando mais perto, eu via
que estava equivocada e que o correto
havia sido feito.
Com isso eu tinha aprendido.

As cicatrizes doem
nos momentos de frio.
E eu digo sempre: só a sepultura
Não terá nada mais a me ensinar.
(O aprendiz, Bertold Brecht)

Este segundo capítulo será dedicado à análise descritiva dos dados, construindo alguns indicadores de análise para posteriormente refletir sobre componentes do Trabalho Pedagógico em aula. Foi considerada grande parte dos dados coletados e realizada a análise descritiva.

Esta análise está disposta através de indicadores analítico-descritivos que são:

- **produção coletiva de conhecimento na prática pedagógica;**
- **processo de alienação e resistência do aluno no trabalho pedagógico em aula;**
- **o aparecimento do inesperado, em que foram analisadas as dificuldades encontradas no trato com um conhecimento específico e as reflexões sobre os processos de aula;**

- **avaliação da disciplina por parte dos alunos;**
- **o uso do tempo em aula.**

Estes indicadores proporcionam uma reflexão sobre os componentes do Trabalho Pedagógico em aula.

Antes porém , eu apresento um breve contexto sobre a escola e a disciplina que lecionei.

O CONTEXTO

A escola

A escola onde desenvolvo meu trabalho faz parte do projeto CEFAM. Está localizada num bairro de classe média da cidade de Campinas, próximo à região central, que abriga quatro outras escolas estaduais, um centro profissionalizante, duas escolas particulares e uma escola municipal infantil. O bairro é muito conhecido na cidade pelo fato de nele estar localizada a única Cadeia Pública de Campinas.

Por receber alunos oriundos de diversas regiões de Campinas, a comunidade local não tem muita participação na vida da escola. Há no entanto, relação com os pais dos alunos da escola que buscam participar, seja através de reuniões de pais, da APM ou do Conselho de Escola. O número de participantes não é tão alto, se considerarmos o número total de alunos, mas se considerarmos o nível de escolaridade e a idade atendida, este número é significativo. Existem pais que participam mais ativamente da vida escolar não apenas vinculada à de seu(ua) filho(a), mas da escola como um todo.

O espaço físico é constituído de 52 ambientes. Estes ambientes são efetivamente utilizados pelos professores e alunos da escola, conforme observado no cotidiano: aulas na quadra; exploração do ambiente, seja nas aulas de Conteúdo e Metodologia de Ciências a fim de verificar os seres vivos ali existentes ou nas aulas de Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais para explorar o espaço vivido e estabelecer as relações existentes na escola; utilização da sala do Grêmio para as reuniões estudantis; utilização da sala de artes para as aulas desta disciplina e para palestras diversas; utilização da sala de vídeo; uso da biblioteca.

O uso da biblioteca acontece apenas para a "tentativa de pesquisa", pois ela está em condições precárias, desorganizada e pobre em materiais. Havia um bom acervo na área educacional, mas os livros foram sendo levados pelos alunos e professores e não mais devolvidos.

A caracterização que faço do CEFAM é fruto da minha percepção enquanto professora. Por outro lado há a percepção dos alunos sobre a escola, assim selecionei alguns depoimentos de alunos do 3° ano do curso de Magistério de 1996, que indicam sua percepção do CEFAM[26].

Alguns alunos referiram-se à opção pelo curso emitindo sua opinião sobre a escola.

"Sempre gostei muito do CEFAM por que é diferente da escola que eu vim (1a a 8a série estudei somente em uma escola), as pessoas tem garra, força de vontade." (TVE, Gislaine, 3° A, 1996)

"Eu sempre ouvi falar que o CEFAM forma bons professores(as), então resolvi fazer o curso aqui, pois o meu objetivo é ser uma boa professora." (TVE, Daniela, 3° B, 1996)

"Escolhi, pois o CEFAM era bem falado e tem um ensino de qualidade" (TVE, Giovanni, 3° B, 1996)

"Mas o motivo pelo que entrei aqui não foi só por causa do Magistério, mas porque soube através de amigos, que essa escola era muito boa." (TVE, Leda, 3° B, 1996)

"...e escolhi o CEFAM porque eu ouvia dizer que era um dos melhores cursos de Magistério de Campinas" (TVE, Roseli P., 3° A, 1996)

"Terminado o primeiro grau, optei pelo Magistério, nem tanto por que queria ser uma professora mas sim pelo curso que é dado no CEFAM, que sabia que era muito bom." (TVE, Camila, 3° A, 1996)

"Optei por Magistério porque sempre me interessei em ser professora e também pela boa fama do CEFAM"" (TVE, Luciene, 3° A, 1996)

"Depois que entrei no CEFAM, isso mudou (a memorização dos conteúdos), porque comecei a entender melhor a matéria e não só decorar." (TVE, Leda, 3° B, 1996)

"Pretendo fazer o mesmo com meus alunos (trabalho alternativo que recebeu de um professor) e tendo como base o preparo do CEFAM, acredito que essa barreira será facilmente ultrapassada..." (TVE, Verinha, 3° B, 1996)

"Posso dizer que, no CEFAM, uma nova etapa na minha vida escolar estava começando. Não pelo relacionamento que existe entre os professores(as) e alunos, mas pela maneira como nos ensinam, para formar cidadãos críticos." (TVE, Eliane, 3° A, 1996)

"Na minha opinião, o CEFAM é uma escola diferente onde não existe todo o autoritarismo das outras escolas que conheci, percebi que aqui os alunos também tem os seus direitos, e por isso gostei muito." (TVE, Roseli R., 3° A, 1996)

---

[26] Estes depoimentos foram retirados da investigação que faço no começo do ano sobre a trajetória de vida escolar do aluno, e mais especificamente no momento em que pergunto sobre o porquê da escolha pelo Magistério.

"É claro que este curso está deixando bem evidente que a realidade da profissão é muito complicada,..." (TVE, Vanessa, 3º A, 1996)
"Resolvi, como última opção, prestar CEFAM, passei e ingressei no curso de Magistério, que hoje não troco por nenhum outro porque estou adorando, apesar dos pesares..." (TVE, Adriana, 3º B, 1996)
"Quando prestei vestibulinho pensava em prestar aqui, pela bolsa, mas depois passei a gostar da escola e do curso e hoje pretendo dar aula e passei a ver o lado professor com outros olhos." (TVE, Danielle, 3º B, 1996)

"...existe a bolsa que me ajuda muito, não só a mim mas a minha família também." (TVE, Silvia, 3ºA, 1996)
"eu não optei, eu é que só passei aqui e por causa da bolsa." (TVE, Fabiana, 3º A, 1996)

Observa-se através dos depoimentos acima que, em alguns casos a caracterização da escola enquanto boa ultrapassa os portões da mesma, uma vez que estes alunos são informados por outras pessoas sobre a boa qualidade. Em outros casos, os alunos entram nas características de ensino da escola, como a não existência da "decoreba", memorização, apresenta bom preparo. Não foram apenas informados pelos outros, mas a caracterizam mostrando o seu lado positivo. E este lado positivo está relacionado à forma diferente de se tratar o processo ensino-aprendizagem. O termo diferente refere-se à comparação com as práticas de outras escolas, mostrando que nesta alguns aspectos avançaram em termos de postura político-pedagógica.

No outro bloco, há os depoimentos de mudança de opinião sobre o curso depois que entraram para esta escola, ou seja, os alunos fazem uma avaliação positiva da escola, considerando-a o motivo da mudança de olhares para a questão do "ser professor". Por último, há a questão da bolsa que o CEFAM oferece, que foi considerada relevante no aspecto positivo da escola.

Tais depoimentos respaldam uma das características que COHEN, citado por GOOD (1992), sugeriu para as escolas eficazes, dizendo que ela ***"depende claramente da qualidade do ensino no interior da sala de aula"***(p.85).

O CEFAM não conta com um diretor, pois não é uma unidade administrativa. Ela está sob a administração da escola localizada ao lado.

Alguns aspectos administrativos - pagamento de professores, avaliação dos funcionários[27] - são realizados pela escola-sede. Os problemas de infra-estrutura escolar são resolvidos no CEFAM, através de articulações entre APM e coordenação pedagógica. A estrutura de cargos e o número de funcionários da escola é o seguinte:

1 coordenador pedagógico
29 professores
2 oficiais de escola
2 inspetores
1 servente

Este quadro funcional está em discordância com o regimento do CEFAM de 1990 que prevê vários outros cargos, como Coordenador Geral, Assistente Técnico Administrativo, Assistente Pedagógico, Assistente Técnico Pedagógico, Professor - Coordenador, Assistente Educacional. Desconheço se em algum momento no passado este CEFAM teve tal estrutura hierárquica, inclusive pelo fato do Decreto nº 29.501 de 5 de janeiro de 1989 não citar todo este quadro funcional. Atualmente, não oferece cursos de aperfeiçoamento para o Magistério.

As reuniões pedagógicas são realizadas semanalmente com duração de duas horas, referentes a duas horas-aula. Este tempo de trabalho pedagógico é incorporado ao salário do professor, que também recebe horas-atividade para trabalho de preparação de aula e desenvolvimento de projetos. O número de horas de trabalho pedagógico (HTP) e horas-atividade recebidas pelo professor está condicionado à sua carga horária. Com o passar do tempo, muitas características foram sendo suprimidas das condições de trabalho[28].

Para preenchimento das funções de docência e especialista da educação há um processo seletivo de natureza classificatória. Isto caracteriza o mecanismo diferenciado de escolha de professores, resultando num quadro de

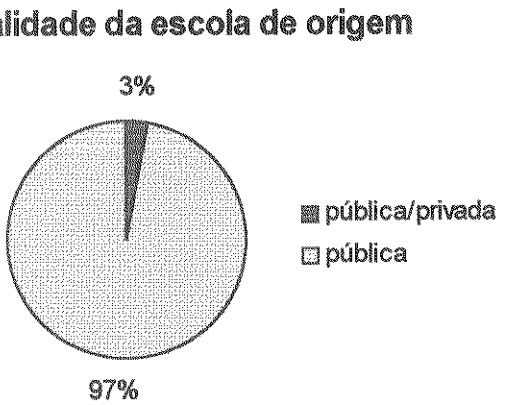
[27] No mês de agosto de 1997, foi realizada uma avaliação dos funcionários e professores/as das unidades escolares do Estado, com o fim de verificação do desempenho do quadro funcional, e em última instância, a demissão dos mesmos. Cabe ressaltar que, em algumas escolas, esta avaliação é preenchida de forma a esconder os dados reais como mecanismo de resistência à política do Estado.

[28] Conforme explicitado no capítulo I, no item "Breve contexto sobre a formação de professor". Acrescento ainda que, em 1998, novamente foram diminuídas as horas de trabalho pedagógico na escola e as horas-atividade.

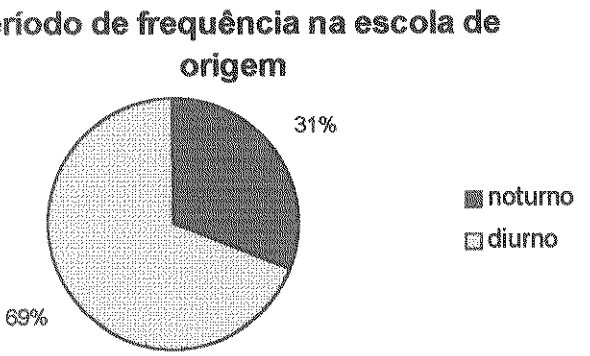
profissionais melhor qualificados. O número total de professores é 29. Destes, dezoito têm nível superior, quatro são PII, ou seja não têm habilitação para lecionar ou ainda estão cursando o nível superior, dois têm pós graduação *latu sensu*, um abandonou o mestrado, um está com o mestrado em andamento, três têm mestrado completo e um tem doutorado. Este quadro corresponde ao começo de 1997.

Os alunos

Os alunos com os quais trabalharei nesta dissertação, tem o seguinte perfil no que se refere à modalidade de escola de onde vieram[29]:



Quanto ao período que frequentavam antes de ir para o CEFAM:

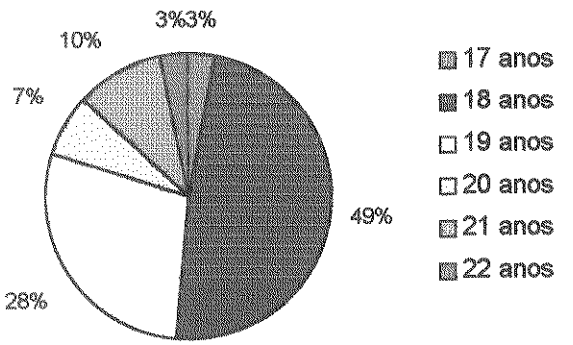


[29] Ver capítulo, item "Breve contexto sobre a formação de professor", sobre o processo de seleção dos alunos do CEFAM.

Observa-se que há um grande número de alunos oriundos do ensino noturno, mas não corresponde aos 50% previsto em lei. Talvez pelo fato de estes serem os alunos que evadem no transcorrer do curso, principalmente em razão da necessidade de trabalhar e receber mais que o salário mínimo oferecido pelo Estado.

No que diz respeito à idade, os alunos estão dentro da faixa etária do ensino secundário. Isto deve-se também ao fato do ingresso no CEFAM estar atrelado a uma idade máxima de 24 anos. Maiores de 24 anos não podem fazer exame de seleção.

Idade dos Alunos do 3º A



O sistema de ensino do CEFAM ainda prevê que

> **"salvo em condições excepcionais, os alunos que ficarem retidos em qualquer uma das séries do curso de formação, perderão o direito à renovação de matrículas no CEFAM e serão transferidos para escolas comuns, da rede estadual, com curso de 2º grau com Habilitação Específica para o Magistério."** (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1988)

Isto significa que não é dada uma segunda chance para os alunos que não tiverem bom aproveitamento dentro dos parâmetros da escola.

O projeto, em si, é uma forma de oferecer oportunidade de um ensino de melhor qualidade para as camadas mais pobres da população. Por outro lado, esta infra-estrutura elitiza o curso pois fica caracterizada como uma ilha de excelência dentro de todo o sistema caótico do ensino público.

Muitos eventos são organizados pela escola, o que possibilita contextualizá-la ainda mais. Em 1996 houve a elaboração do Projeto de 1° de Maio e do Projeto Eleições. A Semana Cultural foi realizada com apresentação de produções dos próprios alunos referentes aos conteúdos estudados ou apresentações artísticas que extrapolaram as sínteses dos conhecimentos perpassados no curso. Ainda na Semana Cultural houve algumas palestras e apresentações artísticas de pessoas convidadas, oriundas de outras instituições.

Em função do Massacre dos Sem-Terra ocorrido em abril deste mesmo ano em Pontal de Paranapanema, os alunos se mobilizaram num dia de luto com performances que sintetizavam o sentimento de repúdio àquela ação militar. Tal evento foi publicado no jornal, "Correio Popular".

Acredito que esta breve caracterização da escola em que realizei meu trabalho possa colaborar para o entendimento dos momentos que recorto para análise e para o levantamento dos componentes do trabalho pedagógico em aula.

O ensino de história e geofrafia: novas abordagens

Durante a minha formação no Curso de Magistério de Segundo Grau, muitas vezes ouvia professores dizer que não era importante fazer com que as crianças estudassem datas comemorativas; que não era interessante enfatizar e glorificar os personagens de nossa história; que o ensino de História meramente memorístico não colaborava na aprendizagem do aluno; que na verdade; o Brasil não havia sido descoberto, pois aqui já existia um povo, uma cultura. Em contrapartida este mesmo curso enfatizava e exigia uma "pasta de datas comemorativas", realizava avaliações meramente memorísticas.

Foi no Curso de Pedagogia que pude ter contato com as raízes de tais idéias. No entanto, o ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi quase nada explorado. Foi pouco trabalhada a relação entre a realidade de sala de aula e o aspecto teórico estudado. O momento dos estágios supervisionados se caraceterizou como a exceção nesta formação prática em que éramos quase auto-didatas com relação a estas práticas dos conteúdos metodológicos no Ensino Fundamental.

Sendo assim, como trabalhar com a formação de professores na disciplina de Conteúdo e Metodologia para Ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais? Recorri a toda bibliografia que possuía sobre o tema: "Proposta Curricular para Ensino de História no 1° Grau" e "Proposta para Ensino de Geografia no 1° Grau", ambas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; "O Ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau", de Dulce Maria P. Camargo Leme e outros, que trazem várias experiências inovadoras deste ensino em cada série; "Metodologia do Ensino de História e Geografia", de Heloísa Dupas Penteado, com algumas reflexões a respeito dos conteúdos específicos; retomei algumas leituras sobre História Nova realizadas durante nossos estudos em Didática para Ensino de História e Geografia no curso de Pedagogia; e procurei alguns outros autores, como Ernesta Zamboni, Dulce Camargo e Newton Balzan.

No caso da Geografia, a nova Proposta Curricular está sendo fundamentada na dialética como método de investigação, e tem suas raízes nos trabalhos de professores franceses, tais como Pierre George, Bernard Kayser, Raimond Guglielmo, Yves Lacoste, Jean Tricar, Jean Dresch. Como preocupação fundamental deste estudo

> *"...evidencia-se a produção do espaço nas circunstâncias do mundo atual, engendrada por sociedades concretas. Significa uma Geografia de homens concretos que leve a entender as múltiplas experiências contraditórias, como referência do espaço por eles produzido."*(SÃO PAULO, 1988)

Assim como a Geografia, a História também está fundada em movimentos inovadores, que têm como representantes Jacques Le Goff, E.P.

Thompson e Michel Foucault, que apontam para novas abordagens da compreensão do conhecimento histórico e seu ensino. A nova proposta curricular se organiza pelo estudo de eixos temáticos sem uma ordem cronológica rígida, mas que nasça conforme o desejo e necessidade de serem estudados. Para isto pode-se retomar a questão do cotidiano do aluno como ponto de partida no processo de conhecimento (Proposta Curricular para Ensino de História).

> ***"Através da reflexão sobre as experiências vividas, o aluno, com ajuda do professor, chega a se perceber como sujeito de processos mais amplos, o que lhe permite assumir outra postura diante da História. A experiência é o ponto de partida para a ampliação do horizonte intelectual, é necessário que o aluno volte criticamente sobre sua própria existência"*** (SÃO PAULO, 1992, p.13)

A partir da bibliografia revisitada (citada acima), e sem ter nenhum contato anterior com a sala de aula no papel de professor do Curso de Magistério, iniciei a elaboração da minha proposta de trabalho em 1994, sofrendo mudanças ao longo dos três anos que se seguiram.

A partir da leitura dos momentos/processos de aula, pude levantar alguns indicadores que possibilitaram a reflexão sobre o trabalho pedagógico, inclusive a reorganização da proposta de trabalho elaborada. Estes indicadores estão apresentados a seguir.

A- PRODUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para este indicador serão recortados momentos em que nós produzimos sínteses sobre os temas discutidos em aula, resultando em conhecimento[30] sobre o ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais ou momentos propícios para a elaboração de conhecimentos.

Trabalhamos com a relação entre a história de vida dos alunos e a história mais ampla em que o aluno se insere no momento atual. Para tanto, uma das atividades realizadas foi a seguinte:

> **"Atividade proposta:**
>
> **Após assistirmos o filme 'A História Oficial', fazermos a discussão sobre o mesmo e lermos o texto que trata de uma experiência do ensino de Estudos Sociais, responda a seguinte questão:**
>
> **I - Pontue aspectos do filme que se relacionam com o ensino de Estudos Sociais, principalmente no que diz respeito à importância da investigação sobre história de vida do aluno;**
>
> **Cada grupo apresentará sua síntese brevemente (10 minutos) nas duas aulas do período da tarde."**[31](Tr, p. 10, 16/09)

Os trechos que seguem mostram o resultado da atividade por parte dos grupos e sua apresentação posterior:

> "Eliane- *Outro ponto que a gente achou importante também, foi o modo de cada criança interpretar história e este modo de cada criança interpretar história modifica muito o modo de pensar da professora.*
>
> Adriana - **(ditando enquanto uma aluna vai escrevendo no quadro)** *A interpretação da história como... variando, ou melhor, a interpretação variando conforme a pessoa. Eu não tinha pensado neste fato.*
>
> Fabiana S. - *É dos alunos dela. Daquele aluno que falava, que levou aqueles artigos.*
>
> Adriana - *Ah, tá. Só uma coisa. Vai ter muita gente que vai falar: Ah, isto eu já falei. Eu já falei tudo o que o grupo falou. Tentem pontuar aquele comentário que foi diferente no grupo e as dúvidas sobre isto que está sendo falado, tá? Manda vê.*

---

[30] Não entrarei na discussão sobre as diferentes formas de conceituar conhecimento. Aqui toda produção que sintetiza uma discussão em aula ou que produz junto ao aluno formas de entender o ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais é produção de conhecimento.

[31] Ao relatar uma aula, expor uma reflexão sobre a aula ou transcrever uma atividade será usada a fonte times new roman, 11, em negrito.

Eliane - *Depois a gente colocou aqui que é importante que haja investigação na vida do aluno porque quando ele deparar com um texto novo, que desperte nele a vontade de saber mais sobre o assunto e não fique naquela coisa "tética"(sic). E também este processo de investigação, ele mais tarde vai perceber que ele é um ser histórico, que ele faz parte da história e que ele pode mudar a história.*
(...)" **(Tr, p.11, 14/10)**

Percebe-se que existiu um exercício de reflexão pelos alunos no grupo, o que possibilitou o levantamento de alguns pontos sobre o ensino de História, como por exemplo: a presença de diferentes pontos de vista sobre o fato histórico e a investigação da história do aluno como processo de conscientização de seu papel histórico.

Eliane percebe que a partir das interações entre as pessoas, há a modificação do indivíduo. Ela percebe que a individualidade é construída também no coletivo. Isto é possível ser analisado também no exercício que nós nos propusemos a realizar. Estes diálogos possibilitam a construção da percepção de cada indivíduo/aluno sobre o que é o ensino de História, como no momento posterior.

"**Adriana** - *Só uma coisa, lembrando aquilo que você falou, dá até para fazer um paralelo com o livro didático que a gente viu, há pouco tempo, né? O uso excessivo do livro como verdade única em detrimento da palavra da pessoa e da história pessoal da pessoa.*

Eliane - *Tem um momento aqui no filme que a professora, ao ensinar os textos dos livros para os alunos, parecia que ela não estava dentro da história, parecia que ela estava de fora, que não era uma participante, que era uma observadora da história. Era alguém estrangeiro.*

Adriana - *E, então a gente vai falar do autor tal, que é o Argentino, mas a gente não fala do povo ou de gente semelhante a mim que também sou argentina, né? Fala Fabiana S.* **(se dirigindo a aluna).**

Fabiana S.– *Então, né? E que tem um outro momento no filme em que o..., este aluno que estava influenciando ela, que estava..., fala assim que os autores dos livros são mentirosos e ela se ofendeu, ela se ofendeu muito, E eu achei isto muito interessante porque dá para comparar com o Livro Didático de que o livro é o certo, é o absoluto, o conhecimento verdadeiro está ali no livro e ai de quem falar que ele é mentiroso.*

Adriana - *É questioná-lo. Lembram quando a gente viu a reportagem que saiu bem na época que nós estávamos fazendo análise do Livro Didático sobre os erros dos livros didáticos?*
Quem continua **(referindo-se ao grupo para a continuação da exposição)** *Acabou? Outro grupo. Você Tati?"* (Tr., p.12-3, 14/10)

Há momentos em que os alunos fazem a relação do filme com outros conteúdos trabalhados no curso, como é o caso da problemática do Livro Didático que é levantado por Eliane no decorrer da discussão. Eu me lembro de um aspecto do Livro Didático e logo em seguida Fabiana refere-se a um fato do filme - um dos personagens que representa um aluno diz que os livros são mentirosos - e relaciona-o com o nosso estudo, fazendo uma crítica ao seu uso inquestionável. A partir destas relações estabelecidas novos pontos sobre o ensino de História são abordados, entre eles, a possibilidade de reelaboração dos conteúdos do livro didático; e a questão da história centralizada em apenas uma pessoa - o herói.

"(...)
Luciene - *Outro ponto que a gente achou importante foi sobre a foto. A gente viu naquela parte do filme, que aquela senhora mostrou a foto da menina e da mãe da garotinha, dizendo que poderia ser netinha dela. E a gente pegou também do livro, numa parte que fala assim que a fotografia também é um documento e é sempre o registro de algum momento, onde a gente pode estar passando para a criança as relações da família.*
Adriana - *Muito bem lembrado. Muito bem. Eu não tinha pensado por este lado, a questão da foto trazendo, entre aspas recordações ou melhor, memórias para se recuperar história de vida. Gente, Muito bem."* (Tr., p.13, 14/10)

Incentivo a produção - *Muito bem lembrado. Muito bem* - na tentativa de estimular o posicionamento dos alunos; são locuções utilizadas a fim de incentivar positivamente o aluno para que este possa se sentir bem ao se posicionar; para que ele sinta sua reflexão valorizada.

Mais uma questão identificada como importante no ensino de História: a foto como documento histórico.

O estabelecimento de relações entre as disciplinas é outra possibilidade de produção coletiva, como neste momento da aula sobre implicações metodológicas na construção da maquete:

> "Adriana – *...E antes de falar a medida padronizada, é bom que você trabalhe as não-padronizadas para elas não terem aquela visão... de onde saiu o metro?*
>
> Bete - *parece que sempre existiu, né?*
>
> **Os alunos respondem que não.**
>
> Adriana - *Ele é construído historicamente. Ele é uma convenção.*
>
> **Ouço a Ana Carolina falando para o Marcos que já leram sobre isto. Então o Marcos toma a palavra.**
>
> Marcos - *Inclusive Adriana, antes, vamos pensar há milhões*(sic!) *de anos, eles usavam o polegar para medir. Eu tenho a medida do meu polegar, se fosse medir com o polegar de outra pessoa... Nem sempre o meu polegar é igual ao polegar de outro pessoal, o meu era, é igual ao dele. Surgiu a necessidade, então de se inventar uma medida padronizada.*
>
> Ana - *A gente viu em matemática também, sobre esta história.*
>
> Marcos - *Nós já estudamos em matemática um pouco também.*
>
> Adriana - *... As crianças assim percebem que as coisas não são dadas do nada.*" (Tr., p.32-3, 30/09)

A voz da Ana - "*A gente viu em matemática também, sobre esta história.*" - soa como respostas às diversas críticas que o ensino vem recebendo sobre sua característica de fragmentação. Os alunos, no processo de participação e interação em aula produzem relações entre as diversas disciplinas e conhecimento que são produzidos.

Estas relações são proporcionadas, inclusive, na síntese professor/aluno, aluno/aluno (possibilitando novas relações) e que, suscitam nos diversos sujeitos, a emergência da compreensão de todo o conhecimento produzido pelo homem.

Num ambiente ainda hoje, cercado pela relação de autoritarismo, materializado no "silêncio, cópia, ditado", o diálogo assume uma dimensão libertadora, enquanto condição para a formulação de novas hipóteses sobre o

conhecimento que circula em aula. Fazendo hipóteses, inclusive sobre a relação deste conhecimento com suas vivências na esfera pessoal e escolar.

O seguinte trecho é um momento da parte final da aula de discussão sobre o filme "A História Oficial" em que os alunos abrem discussão e interação, sem ter ordem para apresentação. Eles vão se posicionando por vontade e interesses próprios.

Marcos - *A gente colocou esta necessidade do professor poder fazer um quadro, ir além, discutir, fazer pesquisa com os alunos.(..) e a falava assim, onde você leu isto? Onde está escrito isto? Você tem que pensar o seguinte: que os autores dos livros geralmente ocultam. Nem sempre a gente pode se apegar só ao livro e acreditar porque foi um pesquisador, um historiador e ver aquilo como verdadeiro, entendeu? Nem sempre pessoas, os estudantes tem noção disto: de que os autores também podem estar trabalhando, sei lá, de acordo com uma classe social, de acordo... Isto pode ocorrer muito. Eu acho que o professor também não tinha esta visão.*

Adriana - *Fala Silvia.*

Silvia - *Sabe aquela parte da passeata? Onde aparece um monte de gente, um monte de, de cartazes, né? Aí, ela passa e parece que ela fica perdida, parece que ela não fazia parte daquilo, parece que ela morava em outro local. Isto me fez lembrar que quando a gente está na primeira, na quarta série, professor nenhum fala para a gente de passeata, ninguém fala.*

Adriana - *De que a gente ouve falar, né?*

Silvia - *É. Para mim nenhuma professora passou. Aí quando eu fui para o ginásio, fui para passeata, eu... parecia que ela era eu naquele monte de gente lá. Eu não sabia o que estava acontecendo.*

Adriana - *E a gente houve falar de Pedro Álvares Cabral, de D. Pedro. Mas e aí, e o dia-a-dia?*

Priscila - *Parece que o que a gente vive hoje não é história, não tá vivendo. Porque aquilo lá foi uma coisa estagnada que aconteceu no passado e hoje não tem nada a ver.*

Eliane - *Oh, Silvia. Isto que você falou parece aquele aluno lá que falou que os livros são mentirosos porque só passam coisas, porque não passam coisas ruins, só as coisas boas.*

Marcos - *É só os heróis, né?* **(Tr., p.15, 16/09)**

Silvia, ao repensar a sua história escolar - "*É. Para mim nenhuma professora passou.*" - e a pessoal - "*Aí quando eu fui para o ginásio, fui para passeata, eu...*

parecia que ela era eu naquele monte de gente lá. Eu não sabia o que estava acontecendo." -

proporciona o pensar sobre a conexão entre estas duas instâncias. O saber proporcionado pela escola para a Silvia não possibilitou a aproximação com os acontecimentos políticos vivenciados no seu cotidiano. Para NIDELCOFF (1982), o ensino de História deve propiciar a reflexão das circunstâncias atuais que o aluno vive e para isto um dos recursos é ***"relacionar, sempre que possível, a História com a experiência vivida por eles."***(p.73). E para CAMARGO e ZAMBONI (1988), ***"ao trabalhar com o cotidiano dos alunos, o professor lida também com o individual e o coletivo. Nesse entrelaçamento (...) aparece a ação da sistematização."*** (p.28)

A partir desta discussão em aula, ela percebeu a inexistência da relação no passado, em contrapartidia ela conseguiu relacionar hoje, a importância de se pensar a história do aluno e os acontecimentos políticos da sua vivência cotidiana para não cair na mesma prática empobrecida de sua escolarização.

O que está subjacente a estes episódios é a discussão da produção de saberes que se constituem também através da atitude interdisciplinar definida por FAZENDA (1993).

> ***"Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude pois de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro; enfim, de vida."*** (p. 43)

Através da interação com o seu par, ou seja, no coletivo, o aluno constrói a sua visão individual sobre o ensino de história. Neste caso, Silvia, após um conjunto de atividades, conversas e estudos, se posicionou a favor da

necessidade do entendimento da história da relação do fato histórico com a vida do aluno.

Além desta definição que se refere à postura interdisciplinar, sobre a questão epistemológica FREITAS (1995) afirma que *"na interdisciplinaridade, a integração (entre conteúdo e método) ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema."* (p.91)

A aula, neste momento, apresenta-se como um dos espaços em que ocorrem interações e a partir destas, pode-se construir conhecimentos. Silvia dá seu depoimento, Eliane faz uma complementação, Marcos toma a palavra e eu quero sintetizar: são muitas vozes que se fazem presentes para que, como assinala ARAÚJO (1991, p.43), na aula desemboque as sistematizações teórico-pedagógicas, possibilitando entronizar a teoria e a prática educacional.

Através de um movimento de aproximações do vivido com o estudado teoricamente e o observado através da produção artística - o filme "História Oficial", os alunos vão produzindo, reproduzindo e se apropriando de conhecimentos. Neste sentido, não é um único ponto de vista que vai ser dominante em aula. São diversas posições que se chocam, se relacionam para a construção dos posicionamentos individuais.

A possibilidade do aparecimento da voz do aluno nas interações de sala de aula como constituinte do resultado de sistematização e produção do conhecimento foi o ponto máximo da aula. Como JACKSON (1996) pontua no seu estudo sobre a vida nas aulas

> *"aprender a vivir en aula, supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de uma masa. (...) La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, em presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno."* (p.50)

E esta aprendizagem vai ocorrendo lenta e paulatinamente...

A produção final da aula sobre o ensino de História partindo da história de vida está transcrita abaixo:

"A partir desta aula, levantamos temas que sintetizavam as observações feitas às respostas da atividade proposta:

- busca da percepção espaço-temporal, na criança;
- registro de como se faz história - procedimento científico próprio da investigação histórica a partir da leitura da experiência de 1ª série;
- interpretação da história varia de pessoa para pessoa;
- investigação da história - não ficar preso aos livros;
- o aluno se auto-conhece investigando a história (identidade própria);
- não ficar presa aos livros, buscar novos assuntos, isto é, uma nova maneira para questionar determinado assunto;
- veiculação constante de que o conhecimento verdadeiro está no livro, não podendo questioná-lo;
- fato serve como memória para resgatar a história de vida;
- frequentemente fixa-se a idéia de que a história está fora da realidade dos alunos;
- a escola não trabalha com o momento vivido, com a atualidade;
- necessidade de professores e alunos perceberem que fazem parte da história, como no filme;
- a professora do filme não passava a história do cotidiano do indivíduo, somente o que está nos livros." (Tr., p17, 16/09)

Há tempos o ensino de História vem sendo criticado em sua apresentação. As suas características etapista, progressiva, linear e distante do aluno, sofrem diversas críticas, uma vez que ela é entendida *"como processo evolutivo e sequência de etapas que cumprem uma trajetória determinada, definida a priori e independente da vontade dos sujeitos"* (SÃO PAULO, 1992, p.11). Em contrapartida, apresenta-se uma nova história para a escola que é defendida pela Proposta Curricular do Ensino de História do primeiro grau do Estado de São Paulo e parte do pressuposto de que a história é feita por diferentes sujeitos, dotados de vontade e situados em diferentes presentes, configurando-a como conhecimento e prática social. Assim, a elaboração do item referente ao auto-conhecimento do aluno e desenvolvimento de sua identidade própria - **o aluno se auto-conhece investigando a história (identidade própria),** responde à perspectiva do aluno se perceber enquanto ser histórico.

Na transposição da história apresentada para as práticas escolares defende-se o trabalho com a metodologia de investigação junto aos alunos. A proposta curricular defende que o processo de ensino-aprendizagem pode se

tornar mais rico à medida que a vivência do aluno é considerada como elemento do procedimento histórico. Tomar assim a investigação da vida do aluno possibilita atender às sínteses feitas pelos futuros professores de que a escola distancia o fato histórico da atualidade da vida dos alunos - **frequentemente fixa-se a idéia que a história está fora da realidade dos alunos; - a escola não trabalha com o momento vivido, com a atualidade.**

Esta postura está em contraposição ao uso do livro como fonte única dos conhecimentos históricos que circulam pelo ambiente escolar. Ainda sobre o uso indiscriminado do livro didático de História, uma perspectiva que se contraponha a história restritiva, critica a deficiência deste instrumento quando ele deixa de oferecer ***"a possibilidade do aluno interagir efetivamente com o objeto de estudo, e especificamente, a possibilidade do aluno interpretar e reformular a partir de referenciais próprios, o texto que lê"***(HOFLING, 1986, p. 66). Ou ainda, sua deficiência é observada quando da emissão de opinião e juízos de valor do autor, da não apresentação da valorização do desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, ou do não estímulo da sua criatividade[32].

A perspectiva histórica apontada pela Proposta Curricular propõe novas fontes de estudo da disciplina História, entre elas, está a análise de fotos e documentos pessoais. Neste sentido, os alunos perceberam a influência da documentação fotográfica para recuperar a memória dos fatos. Uma foto pode ser explorada na verificação das mudanças do espaço durante um determinado período de tempo, além de identificar as características de uma determinada época. Segundo CAMARGO e ZAMBONI (1988), ***"ao observar (...) fotografias,***(o aluno) ***identifica diferentes períodos da vida das pessoas, percebe as mudanças e permanências, e naturalmente está adquirindo a noção de temporalidade"***(p.27).

Ao propor a apresentação dos grupos relacionando o filme e a leitura realizada (conforme atividade da p.76), não esperava tal produção. Na interação entre professores e alunos, os primeiros não sabem antecipadamente qual vai ser o resultado da aula, como diz WOODS(1995), ele vai "jogar com as idéias", explorando as oportunidades com um fim em vista e quando

[32] Sobre a análise de livros didáticos em Estudos Sociais ver o trabalho de Hoffling (1986) no qual ela discrimina categorias que nos auxiliam a compreender este instrumento nas práticas pedagógicas.

aparece o resultado é maravilhoso. O trabalho pedagógico em aula traz em si a característica do movimento. Cada frase construída, cada posicionamento é resultado da relação do aluno com o conhecimento, e com o coletivo presente em aula que, a priori, é desconhecido pelo professor. Este conhecimento só acontece após observar-se o resultado da atividade proposta.

Também JACKSON(1996), ao pensar sobre as interações que ocorrem em aula, enfatiza que *"en el entorno interactivo, el profesor normalmente estimula a sus alumnos a hacer lo que cree que será bueno para ellos sim reflexionar demasiado sobre el resultado preciso de sus esfuerzos instructivos."* (p.192) Nestes casos, a aula foi se desenvolvendo sem eu saber que tal quadro seria o resultado.

O momento abaixo é um dos relatos que faço em meu caderno de anotações, em que os alunos participaram da atividade de construção da linha do tempo da vida e, juntamente com eles, fui registrando aspectos pertinentes na lousa, como ocorrido em muitas aulas,

> **"Foi jóia. Dei mais dez minutos para terminarem a linha do tempo. Após este tempo sugeri que se colocassem, ou seja, quem estivesse interessado, que contasse para os outros. Eu também fiz a minha linha do tempo na lousa.**
> **Uma aluna (Gilmara K.) se prontificou. Ela fez uma linha de forma animada, alegre, descontraída.**
> **Esta leitura impulsionou os outros alunos a se posicionarem também. Quase duas aulas foram gastas para esta exposição. Conforme eles iam comentando, eu colocava alguns itens pertinentes da linha, na lousa:**
> - **Mamonas Assassinas/Senna - mitos**
> - **mudança de escola - condições e projetos**
> - **mudança de casa**
> - **emoções**
> - **história de vida**
> - **heróis**
>
> **Ao término das apresentações uma garota (Vanessa), que não quis expor sua linha do tempo, lembrou um aspecto:** *'durante a execução da linha, eu tive muita dificuldade em lembrar dos fatos.'* **Assim mais um item foi para a lousa: MEMÓRIA"** (CA, p.2, 6/03)

Esta atividade poderia ajudar os alunos a perceber as mudanças de sua vida num determinado espaço de tempo, além de pontuar aspectos marcantes que são comuns ou peculiares entre eles e perceber como os fatos

atuais são influenciados pelo passado histórico de cada um. Ela foi interessante também pela construção do quadro a partir da participação dos alunos.

O próximo episódio é de uma aula em que a proposta era eu fazer uma síntese das duas atividades práticas: a história de vida e a maquete da sala de aula.

A realização destas atividades ocorreu pois eu acreditava na necessidade dos alunos vivenciarem algumas atividades práticas que poderiam ser realizadas com os alunos das séries iniciais. Além deste caráter de transpor técnicas, eu ainda acreditava que através delas os alunos poderiam observar como os conceitos implícitos vão sendo abordados no trabalho pedagógico em aula. Outra crença que me instigava é que, com esta atividade, poderia haver a reflexão de alguns conceitos desconhecidos pelos alunos e que emergiriam e seriam satisfeitos, como é o caso do conceito de escala na produção da maquete que muitos alunos não conheciam, ou não compreendiam sua utilização e construção.

Além disso, a confecção da maquete está baseada na idéia de que o ***"aluno deve construir noções espaciais através de ações em um espaço conhecido"*** (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p.51). A importância também se faz pois os alunos poderão perceber a passagem do espaço vivido para o percebido. Este momento é específico das implicações metodológicas da construção da maquete em aula.

"Adriana - *Bom. Outra implicação é que neste trabalho do tridimensional para o plano, você também está representado ou trabalhando com a criança o espaço vivido para o representado* **(escrevendo na lousa)**

Eliane - *Tem relação com aquelas primeiras relações, as topológicas mais simples para depois chegar à compreensão de mapas, né?*

Adriana - *Isto, isto. Nas topológicas elementares, você pode trabalhar com a localização do eu.*

Dou exemplos disto na maquete.

Adriana - *Bom. Outra coisa é que a criança pode estar aprendendo a localizar outros objetos. Olha: Como eu faço para localizar aquele armário? Então...*

Sandra - *Direita e esquerda também entra isto na maquete?*

Adriana - **(balançando a cabeça positivamente)** *Direita e esquerda.*

Vou começar a retomar as topológicas, pois foi um assunto surgido neste momento, quando Eliane pede explicação:

Eliane - *No momento em que se trabalha com as relações topológicas elementares, a criança tem seu corpo como referencial? A partir disto ela vai aumentando o referencial e tomando outros objetos...*

Adriana - *Isto.*

Volto a explicar as topológicas. Alguns alunos estão conversando e não prestam atenção, outros fazem a maquete e outros conversam sobre o assunto e me questionam.

Utilizo dois alunos para exemplo de localização. A Luiza terá que se localizar dentro da sala e a Flávia vai localizar a Luiza em relação apenas ao armário que está no fundo da sala. Ao responder, Flávia questiona se pode virar-se de lado. Pergunto o porquê da necessidade de virar-se. Ela responde que é difícil responder sem se colocar no lugar da pessoa a ser localizada. Coloco que esta é uma dificuldade comum, ou seja, de se imaginar qual é a direita e esquerda de um outro. Coloco que assim nós partimos do eu e temos esta dificuldade de partir do outro. Ela explica e todos estão acompanhando o seu raciocínio, outros tentam ajudar, quando ela começa a não entender e se confunde, uma grande parte da classe (Grupo de Eliane, de Joana e da própria Flávia) tenta ajudar.

Adriana - *Perceberam como fica difícil quando se coloca um outro objeto como ponto de referência? É mais fácil colocar a si próprio.*

Pergunto para classe o que mais pode ser trabalhado usando-se maquetes.. Ninguém se posiciona. Digo que acho que está suficiente para depois trabalharmos na avaliação sobre a maquete.

Fabiana S. – *Proporção. Pode-se trabalhar proporção.*

Adriana - *Proporção. Proporção na matemática, mas nas cartas geográficas é escala.*

Fabiana S. - *É escala. Ah!*

Camila - *Adriana, como assim?*

Adriana - *Quem tinha chamado?*

Camila - *Por exemplo, lá na primeira série, eu vou dar de tudo, né? Aí eu posso desenvolver a maquete na aula de* **(inaudível)**

Adriana - *Você pode, pode. só que... O que você tinha perguntado Bete?*

Bete - *Como assim proporção?*

Fabiana S. - *Você não vai fazer uma maquete* **(faz um gesto indicando um determinado tamanho)** *deste tamanho e uma porta* **(indicando um tamanho maior que a maquete)** *deste outro tamanho.*

Adriana - *Isto na matemática a gente vai chamar de proporção. Nas cartas geográficas, nos mapas a gente vai chamar de escala. Ela tem uma escala . Uma escala que representa a cada parte da sala, uma medida na maquete. E tem que ser a mesma. Prestem atenção. Se eu meço a largura desta sala em passos.* **(Conto e o resultado é**

oito). *Se tem oito passos, na escala, vocês vão ter que fazer alguma coisa, alguma representação de que cada passo, cada passo é igual a um palmo.*

Marcos - *Aí, depois tudo vai ter que ser feito em relação a esta medida.*

Adriana - *Isto. Tudo deve ser feito em relação a isto. Então quanto deve ser?*

Começo a falar da não padronização das medidas especialmente com crianças de primeira série as quais não possuem ainda esta noção.

Marcos - *Você fala metro, centímetro?*

Adriana - *sim.*

Eliane - *Com relação à medida, quando você estiver trabalhando com mapas, a criança vai estar percebendo, por exemplo no Brasil, qual Estado é maior, qual é o menor.*

Marcos - *Para trabalhar com as medidas não padrões, pode-se trabalhar com barbantes, ou passos. Pé...*

Adriana - *Uma aluna do terceiro B utilizou um pauzinho. Ela fez a medida da sala inteira com este pauzinho (...) Então a gente vai estar trabalhando com medidas não padronizadas, de preferência.*

Bete - *Por que de preferência?*

Adriana - *Porque a criança não conhece as medidas padronizadas. E antes de falar a medida padronizada, é bom que você trabalhe as não-padronizadas para elas não terem aquela visão: de onde saiu o metro? Ele foi construído.*" (Tr., p. 31-2, 30/09)

O primeiro momento deste episódio em que há a intervenção da Eliane - "*Tem relação com aquelas primeiras relações, as topológicas mais simples para depois chegar à compreensão de mapas, né? Que você falou, nas mais complexas*" - é uma tentativa de estabelecer relações entre um conhecimento já estudado em aulas anteriores - <u>as relações espaciais topológicas</u> - e a presença destas na elaboração da maquete. Eliane percebe a existência destas relações topológicas na construção da maquete, logo deduz a importância desta atividade no desenvolvimento destas relações.

A outra intervenção da Eliane - "*No momento em que se trabalha com as relações topológicas elementares, a criança tem seu corpo como referencial? A partir disto ela vai aumentando o referencial e tomando outros objetos...*"- possibilita a continuidade da aula no que se refere à localização espacial - **Utilizo dois alunos para exemplo de localização.** É interessante observar como este desafio suscita a questão da

dificuldade que a criança tem em se localizar sem sair de seu próprio referencial. HANNOU(1977) nos lembra dos efeitos do egocentrismo infantil sobre a percepção do espaço e, entre estes efeitos está que *"a criança só pode perceber um espaço de acordo com suas próprias dimensões"*(p. 72, tradução minha).

Tal atividade acaba envolvendo uma grande parte da classe - "...**todos estão acompanhando o seu raciocínio, outros tentam ajudar, quando ela começa a não entender e se enrola, uma grande parte da classe (Grupo de Eliane, de Joana e da própria Flávia) tenta ajudar**" - pois as alunas se sentem desafiadas e também percebem que é um conhecimento que não dominam.

A última parte em que vamos refletir sobre a presença da proporcionalidade com um questionamento meu sobre a presença de outras implicações metodológicas do uso da maquete, a Fabiana lembra do conceito de proporção - "Proporção. Pode-se trabalhar proporção", o que desencadeia a necessidade de discussão sobre ele.

Ao perguntar sobre a existência de outra implicação, lembro da avaliação - "**digo que acho que está suficiente para depois estarmos trabalhando na avaliação sobre a maquete**" - o que talvez tenha instigado os alunos a questionar a proporção, uma vez que poderia estar na avaliação todos estes elementos. A minha intenção não era intimidar os alunos. Eu pretendia motivar sua ajuda para que pudéssemos levantar mais conceitos que estavam sendo construídos a partir daquela atividade. Não houve nenhum comentário por parte dos alunos que confirmasse a hipótese de que houve a intimidação do aluno com minha posição sobre a avaliação.

Ao observar o episódio em todo o seu desenvolvimento, nota-se que estas dinâmicas, esclarecidas acima, proporcionam o movimento de produção e reprodução de um conhecimento. As propostas de trabalho são recriadas a partir dos materiais que se têm em aula; especialmente o diálogo com o aluno. O que foi planejado previamente é replanejado no momento da aula com os materiais que vão sendo encontrados pelo caminho (tal situação também é verificada no item sobre o inesperado em aula). É uma nova

UNICAMP

dimensão da produção do planejado do trabalho pedagógico que se constitui na recriação da aula, no momento da aula. Esta dimensão não se constitui como fato isolado por parte do professor, mas como resultado das interações do coletivo.

Observa-se como último ponto que na produção coletiva de conhecimentos há a necessidade do "desafiar o outro" - "**A Luiza terá que se localizar dentro da sala e Flávia vai localizar a Luiza em relação apenas ao armário que está no fundo da sala.**" - tornando a aula, no dizer dos alunos, mais dinâmica, o que para FREIRE(1997) faz o bom professor, pois consegue trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. ***"Sua aula é assim um desafio e não uma 'cantiga de ninar'"*** (p.96). Estes momentos proporcionam ao aluno fazer aproximações teóricas do já conhecido com o novo.

Estariam, minhas aulas, sendo mais *cantigas de ninar* do que desafios?

Em muitos momentos, nas avaliações realizadas, os alunos pediam por aulas mais dinâmicas.

> "– *aula mais dinâmica*" (AD, 23/05)
> – "*Se os textos são inevitáveis, é mesmo necessária a forma diferente.*" (AD, 23/05)[33]
> "*Só que acho que poderíamos ter as aulas lá em baixo*(**no pátio**)." *(Ana Carolina)*(AD, jul/96)

Eu não acreditava que as aulas dinâmicas pudessem se configurar como uma desculpa para se tornar mais alegre ou "menos cansativa". No entanto eu não poderia dizer que os alunos tinham consciência disto, não se pode relacionar ou referenciar que estes pedidos carregavam a percepção da necessidade da dinâmica para a produção de conhecimentos.

Esta necessidade aparece nas avaliações de algumas alunas, entre elas, Vanessa, Joana e Elaine L.:

---

[33] No caso destas duas avaliações, não citei os nomes dos alunos, pois anotei só o discurso, esquecendo posteriormeten quem havia avaliado de tal forma.

"Gostei muito dessas aulas pois facilitam a compreensão dos conteúdos devido à dinâmica)" (Vanessa, jul/96)

"Eu acho as aulas de CMES surpreendentes. Eu não imaginava que uma professora tão nova tivesse tanto jeito de trabalhar os assuntos de forma a mostrar-nos o quanto estes são interessantes e abrangentes." (Joana, jul/96)

Eu gostei dos conteúdos que aprendemos neste bimestre, eu achei que a matéria dada foi passada de uma maneira menos cansativa, ou seja, houve discussão(sic) entre os alunos, entre os alunos e professor, etc. Gostei principalmente do debate que houve sobre usar ou não os Livros Didáticos, com esse debate foi possível assimilar mais fácil as vantagens e desvantagens. Na minha opinião, eu acho que aulas desse tipo são bem mais fácil de aprender" (Elaine L., jul/96)

Meu objetivo com estas aulas não era apenas provocar no aluno a simples satisfação por uma aula menos cansativa, mas provocar a busca da relação do aluno com o conhecimento, que este passasse a ser apresentado estabelecendo relações, possibilitando a sua produção e apropriação e não a mera transmissão desprovida de problematização. WOODS(1995), ao apresentar as características do *ensino criativo*[34] , diz que este leva a resultados e não a bloqueios e o resultado neste caso é a aprendizagem do aluno, além disso ***"incluem a imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento."***(p.132) Este processo, ainda para WOODS (1995) ***"é acompanhado por adaptabilidade, flexibilidade e uma prontidão e facilidade para a improvisação e experimentação."*** (p.132)

Entendo, como ele, que a questão que se coloca como relevante não é a dinâmica da aula em si, mas o resultado que essa dinâmica provoca na aprendizagem do aluno. O relato a seguir pode ser um exemplo de momentos em que os alunos produziam relações, reflexões sobre o conhecimento estudado e respondiam ao seus anseios de aulas mais dinâmicas.

---

[34] A criatividade está relacionada aqui com a introdução de algo novo que amplie as fronteiras do convencional, envolvendo um conhecimento completo do campo relevante. Nas situações de ensino, cada situação é unica e assim os professores estão permanentemente fazendo uso de sua criatividade para resolver os problemas **"levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula"**(WOODS,1995, p.131).

A proposta era que, a partir da leitura de CAMARGO e ZAMBONI (1988), os alunos escolhessem um item e desenvolvessem um trabalho para o restante da classe.

> **"Atividade proposta:**
> **- Agrupamento para trabalho sobre relação conteúdo/forma, a partir da seguinte proposta: leitura em grupo, retirada de um item a ser apresentado para o restante da classe em 5 minutos."** (CA, 4/11, p.31)

O resultado do grupo da Ana Carolina, Lajara, Fernanda, Elaine Mota, Camila e Elizabeth está na seguinte transcrição:

> **"Todos os grupos se apresentaram e a maioria tentou montar uma performance para tal apresentação.**
> **(...)**
> **Vou tentar transcrever a apresentação, a qual de imediato pode vir a confirmar a necessidade que os alunos têm de vivenciar uma atividade dinâmica. O que explica tal fato? Será que é simplesmente o fato das alunas quererem uma aula dinâmica e acreditarem nela?**
>
> **Transcrição**
> **Somos chamados para assistir a performance em outra sala.**
> **Estamos todos na sala num alvoroço total, enquanto não começa a apresentação em si. Chamo a atenção da classe:**
> Adriana - *Turma. Ô, turma! Terceiro A. Prestem atenção aqui um pouquinho. Deixe-me falar uma coisa. Vocês vão assistir agora a apresentação do último grupo sobre a relação conteúdo/forma.*
> **Começa a movimentação do grupo. Elas fazem uma roda, abraçadas umas às outras e com um integrante ao meio - Elaine. Ficam girando até que ocorre uma espécie de incômodo quando elas se soltam e cada uma vai para um canto da sala representar um papel. A Elaine como dona-de-casa:**
> Elaine M. - `Ai meu Deus, como é duro ser dona de casa. A vida é esta: lavar, passar, cozinhar. Ai, deixa eu ver se a novela já começou.`[35]
> **Ela aperta um botão imaginário ao lado da Ana Carolina, que está sentada em uma cadeira, na frente de uma das carteiras.**
> Ana Carolina - `O plantão do Jornal Nacional informa que o avião da TAM caiu ao decolar...`
> Elaine - `Cala a boca menino. Não está vendo que a mãe quer escutar a TV?`
> Ana Carolina - `... no aeroporto de Congonhas. O número total de vítimas é de 95 pessoas. Maiores informações no Jornal Nacional.`
> **Enquanto isto a aluna Fernanda entra com um manto no corpo caracterizando um mendigo com uma bengala de madeira nas mãos pedindo esmolas. Bate à porta da casa de Lajara que vai atender, dizendo:**

[35] Nesta aula transcrita, eu optei por distinguir a fala dos personagens do teatro e a fala na aula através da fonte. Para os personagens eu optei pela fonte courier new e para a fala permaneceu a letra script..

- Ai, meu Deus! Mais um pobre na minha casa? O que você quer?

Fernanda - Por favor, eu preciso de um prato de comida. Eu não tenho dinheiro para comprar. Por favor moça.

Lajara - Olha, eu não tenho. Eu não tenho e tenho que ir trabalhar.

Lajara se dirige a uma mesa onde tem um teclado de computador e começa a digitar, perguntando ao seu filho:

- Ô, filho, sobrou comida?

Bete - Sobrou mãe, duas panelas.

Lajara - Duas panelas. Pode jogar tudo no lixo.

Bete - Mas mãe, não é melhor dar para quem precisa, hein mãe?

Lajara - Dar para estes vagabundos que batem aí na porta? Pensa que aqui é a casa da mãe Joana. Eles batem o dia inteiro aqui.

Bete - Ô mãe não faz isto...

Lajara - O que? Não faz isto? Você me respeita, hein menino?

Bete - Calma mãe!

Lajara - Você me respeita porque a gente tem que ter uma vida saudável. Comer comidas frescas.

Bete - Tá bom mãe.

Lajara - É bom você jogar mesmo. Por que senão na hora que eu sair deste computador você vai ver, hein?

Bete - Tá bom, mãe.

Lajara - É bom mesmo! Joga logo!

A Bete começa a falar e colocar uma blusa com a foto de Lula nas costas.

- É companheiro. Vai ser difícil mesmo. Não sei se vai dar certo este negócio, esta tal da greve. Tá todo mundo enchendo o saco. Não quer que eu entre nesta greve. No que eu puder ajudar, companheiro, eu vou ajudar.

Ela fica de costas para a classe e de frente para a lousa onde há um desenho de uma fábrica, fazendo gestos como de uma esteira de linha de produção e produzindo sons do tipo: ban, ban, ban, uh, bonth, bonth, bonth, uh. A gente precisa... bonte, bonte, bonte, buh, bonte, bonte, bonte, buh ...tá muito barulho... bonte, bonte.

A Elaine M. entra, dançando e cantando a música do Chico Amaral. Em seguida, entra Ana Carolina cantando a música da Célia Leão, ambos candidatos à prefeitura de Campinas nas últimas eleições. As duas páram e volta o mendigo, interpretado pela Fernanda.

- Faz três dias que eu não como nada.

Se dirige à Bete

- Moço, por favor, moço. Estou morrendo de fome. Faz três dias que eu não como. Me ajude, eu não sei mais o que é ter uma comida no estômago, moço.

Bete - Eu entendo. Eu não posso. Eu sei. Eu não posso. A única coisa que posso fazer é te entregar isto. **(mostra uma folha de papel manilha)**

Fernanda - O que é isto moço?

Bete - Eu não posso te ajudar. Eu não posso te ajudar mais.

Fernanda - O que está escrito aqui, por favor (se dirigindo a alguém da platéia) "Chamam de violentos os trabalhadores que lutam pelos seus direitos, mas não chamam de violentas as leis que os oprime"

Neste momento entra a Lajara

- Olha a cocada. Olha a bala. Quem vai querer? Cocada. Bala de côco.

Fernanda - Moço.

Lajara - Que que você quer, ô?

Fernanda - Dá uma balinha?

Lajara - Aqui ó (fazendo um gesto demonstrando que o outro é folgado) Eu vou ajudar minha mãe, ô. Seu vagabundo. Sai daqui, ô.

Fernanda - Cê acha que eu estou aqui porque eu quero? Olha o desemprego neste País, moço. Ah, ninguém entende. Você acha que eu estou aqui na miséria, na fome?

Passam a Ana Carolina e Elaine e recusam o doce que a Lajara oferece para ser comprado. Elas começam a conversar sobre o que a professora deu na aula.

Elaine M. - Olha que lindo! A minha professora deu um monte de coisa para a gente fazer aqui.

Ana - Olha que lindo!

Elaine - O que você fez na escola hoje?

Ana - Eu fiz um texto, umas coisinhas. Não entendo muito não.

Elaine - Minha aula foi tão boa...

Entra a Bete falando sobre a vida. Esta escola que manda a gente fazer cartaz, que não entende esta vida da gente. Vida de luta. Todos estão andando, se esbarrando, "Olha prá onde anda." "Não está vendo?" Sai daí.!" "Sai da frente."

Continuam andando sem rumo, na bagunça.

Elaine - Ai credo, sai daí.

Elas vão andando depressa, jogando com as palavras para induzir quem está assistindo a observar o quanto a vida é tumultuada. Até que num dado momento elas fecham uma roda, voltando a disposição inicial com a Elaine Mota ao centro. Elas vão rodando:

Fernanda - Vamos lá pessoal. Quem descobriu o Brasil?

Todas (gritando) - Pedro Álvares Cabral.

A Elaine ergue um livro didático no centro do círculo.

Fernanda - Onde o índio mora, gente?

Todas - Na oca.

Fernanda - De que lado o Sol nasce?

Todas - Do lado da janela.

Fernanda - Ai gente. Eu gosto tanto deste livro. Faz bastante tempo, desde 85 que eu uso ele.

Elaine M. - Pode-se usar o mesmo?

Fernanda - Você não precisa comprar livro. O governo dá, viu?

Lajara - Este livro é bom.

Fernanda - É bom sim.

Lajara - Eu aprendi tanto.

Fernanda - Ah, eu sei disso, por isso que desde 85 eu não mudo o livro.

Ana - Também, é tão lindo.

Fernanda - Claro, claro...

Este diálogo transcorre com as alunas girando em círculo.
Acaba a apresentação e os alunos batem palmas. Começa a explicação.

Fernanda - .... *Tem a coisa do desemprego também, das greves, das associações trabalhistas.*

Lajara - *Tem a repressão dos pais.*

Fernanda - *Isto, tem a repressão dos pais. Tudo vai passando, vai passando. E as pessoas estão assim, tão alienadas que gostam de assistir uma tragédia. Olha morreu tanta gente.*

Ana - *E o filho está querendo contar o que aconteceu na escola, o que a professora deu e a mãe não está nem aí. Ela querendo ver as coisas dela, querendo ver o Plantão. Ela querendo ver o plantão e não dá a mínima para o seu filho que, quer contar suas coisas do dia.*

Mais palmas.

Adriana - *Vou complementar só uma coisinha porque aí ele vai falar né? Que esta disciplina tem uma infinidade de conhecimentos que as crianças vivem no dia a dia. Essa loucura, essa coisa corrida e fazem um material nacional, de alcance nacional, sem considerar as particularidades locais. Ela vai afirmar também que a escola tem que ser o lugar desta infinidade de conhecimentos que eles tem no dia-a-dia; ser sistematizado, para não ficarem confusos. Por que a gente tem um mundo que é atordoante. A gente tem uma hora que tem que fazer uma coisa e aí tem outra hora que tem que fazer outra coisa.(sic) E a escola tem que ter o papel de sistematizar este mundo que está aí fora...*"
(Tr., p.76, 11/11)

O ponto escolhido, a partir da leitura do texto, referia-se à dicotomia mundo/escola, mais especificamente à distância entre os acontecimentos no espaço geográfico vivenciado pelos alunos e o mundo que a escola traz. O teatro - recurso utilizado pelas alunas - tentou enfatizar tal distância. Ao escolher esta forma, elas foram coerentes com as manifestações - aulas dinâmicas - na avaliação do trabalho que vínhamos realizando.

A apropriação que os alunos fizeram está presente na transposição do texto para a linguagem teatral. Num primeiro momento aparece o mundo da casa, através da personagem interpretada por Elaine M. - "*Ai meu Deus, como é duro ser dona de casa. A vida é esta: lavar, passar, cozinhar. Ai, deixa eu ver se a novela já começou*" . Mais tarde este mundo da casa é retomado com outros personagens; em seguida, são apresentados os acontecimentos de

repercussão nacional, representado pelas notícias do jornal; depois é apresentado o mundo da rua; o mundo do trabalho é representado através do operário com seus movimentos repetitivos numa linha de montagem, além do menino vendendo bala na rua. O mundo das campanhas políticas é representado a partir das eleições municipais que estavam ocorrendo. E enquanto isto na escola... tudo é distante, tudo é inacessível. A fala da Ana, no momento que é questionada sobre o que estudou revela esta distância - "*Eu fiz um texto, umas coisinhas. Não entendo muito não*".

No que diz respeito à produção de conhecimentos, o que observamos é a reprodução de um conteúdo presente no texto e a produção da lista dos problemas enfrentados num espaço geográfico, instigando a quem assiste à performance a perceber que o cotidiano é muito mais complexo do que a escola "inventa" como conteúdo.

A reprodução do conhecimento é crítica e, ao mesmo tempo que reproduz, produz uma nova dimensão do conhecimento presente no livro, pois o apresenta através de uma leitura do mundo juntamente com a teoria do texto.

Os alunos foram bastante criativos, escolhendo o teatro como forma de transpor o conteúdo, tornando-o significativo. É perceptível uma forte relação entre a forma e o conteúdo, uma vez que a mudança da primeira pode provocar a aprendizagem de um outro conteúdo, não questionador, não provocativo, mas passivo, pronto.

Seria o simples fato de se utilizar do teatro que tornaria o conteúdo significativo?

Como ocorreu com o próximo grupo a se apresentar, outros também apresentaram em forma de teatro, mas não fizeram aproximações como as analisadas acima, foram mais simplistas.

> **"Elas vão fazer um teatro. Pedem para que o restante da classe as ajudem.**
> **Uma outra aluna, que fará o papel da professora entra e seus alunos, que estão sentados à frente, levantam-se e dizem em coro:** `Bom dia, professora Claudiana!`
> **Uma outra aluna, Roseli Pereira, entra atrasada**

Luciene - Hoje vamos aprender a noção de relevo. Irei passar o conceito na lousa e quero que vocês decorem para nossa provinha.

Os alunos estão bagunçando, enquanto ela escreve na lousa.

Silvia - Tia, eu não entendi.

Amanda - Nem eu

Luciene – Decore

Roseli (dirigindo-se à professora)- Que tal se a gente pedir para as crianças falarem o que elas acham disto, se elas tem noção disto.

A professora fica sem jeito, não consegue responder. As alunas começam a conversar sobre o cotidiano, demonstrando a existência de altos, baixos no relevo. A professora fica brava, grita e diz que a aula foi cancelada.

Roseli P.- isto que dá,o professor pensar que o aluno é uma tabula rasa.

Todos batem palmas" (Tr., p.70, 4/11)

A alternativa de simulação do real restringiu a complexidade da aula: é assim que posso resumir a apresentação deste grupo. Sim, houve uma tentativa de interpretação do conteúdo do texto proposto e do aspecto escolhido, mas foram infelizes na apresentação, reduzindo o conhecimento do livro e a relação pedagógica.

Outro momento em que há a produção de conhecimento é quando da aula sobre o ensino de noções de trânsito na escola.

"Adriana - *É. Ensinar questões relativas ao trânsito para a criança. Há pouco tempo foi dado um material para todas as escolas que é este aqui que vocês viram, tá?* **(mostrando um material que é composto de placas de sinalização de trânsito)** *Então eu queria saber como que vocês tratariam o ensino das noções de trânsito.*

Rosimeire F. - *Espalhar as placas de trânsito pela sala. Aí as crianças vão andar assim e ver: "ah, este aqui vira a direita" "este só pode virar a esquerda", continuar, colocar semáforo.*

Adriana - *Na classe?*

Rosimeire F. - *Ou no pátio, sei lá.*

Ana - *É, pode...*

Adriana - *E aí vai ficar assim: as regras do trânsito pelas regras do trânsito? Fala* **(dirijo-me a Ana)**

Ana Carolina - *É pode ser também, perguntar para ela quando ela vai na cidade. Como que ela vai para a cidade? Quando que ela pode atravessar? Sempre tem uma...., ela sempre tem uma idéia de como é.*

Adriana - *Acho que vocês só estão se esquecendo de uma coisa. O professor, ao fazer uma atividade tem um objetivo que não precisa ser falado para a criança, mas ele tem este objetivo que vai direcionar todas as atividades a serem feitas. Qual seria o objetivo ao trabalhar trânsito?*

Fabiana S.- *Seria muito interessante trabalhar trânsito porque normalmente quando trabalha isto(..) você diz "vira a direita" ou "o volante está do lado esquerdo"*

Adriana - *Então qual é o seu objetivo com isto?*

Fabiana S. - *O meu objetivo é trabalhar esta questão de lateralidade.*

Vou anotando na lousa: <u>Objetivos</u>: lateralidade; regras de trânsito.

Adriana - *Que mais? Escrever aqui os objetivos significa trabalhar com os alunos estas noções de lateralidade, ensinar as regras de trânsito. O que mais? Outro objetivo.*

Bete - *Cidadania.*

Adriana - *Por que cidadania?*

Bete - *Porque ele vai respeitar as regras do trânsito.*

Adriana - *Aprendendo...*

Bete - **...** *Direitos e deveres. Ele estaria...*

Marcos - *Assim oh. Assim como é dever do motorista não parar na faixa, é dever do pedestre atravessar na faixa(...)*

Bete – *Aí a gente pode explicar o acidente. Por que o hospital fica cheio de gente que sofre acidente de trânsito.*

Adriana - *Então está: as condições de trânsito atuais. Bom, a gente já tem três, tem três, eh, objetivos. Tem mais alguma coisa de objetivos?*

Luiza – *O Rótula.***(denominação do projeto de reorganização do trânsito da região central de Campinas)**

Adriana - *Oi?*

Bete - *O Rótula tá dentro das regras.*

Adriana – *É, das regras de trânsito que já estão aqui.*

Neste momento elaboro uma atividade de última aula, mais uma vez sem consultá-los.

Adriana – *Agora. Só um minutinho* **(se dirigindo a alguém que está na porta)** *Vocês vão fazer o seguinte. A sala vai se dividir em três grupos rapidinho e cada um vai ficar encarregado de elaborar uma atividade de acordo com o objetivo.*

A classe começa a virar uma bagunça, pois os alunos vão falando em qual dos objetivos querem trabalhar.

Adriana - *Um grupo vai ficar encarregado de montar quais as atividades as crianças fariam neste percurso no trânsito para ensinar lateralidade. O segundo grupo vai ficar encarregado de colocar estas regras de trânsito no percurso que pode ser lá embaixo e o terceiro grupo vai ficar encarregado de ir atrás de jornal. É uma atividade que eu acho legal – procurar as condições do trânsito atual.: problemas que ocorrem no trânsito, tá*

legal? Aí vocês não precisam ficar só no meio de transporte rodoviário, mas pode ir para outro meio de transporte também.
Quinze minutos para fazer isto. Quem vai para cada um? Como vocês vão se dividir?
(obs. esta minha exposição é mesclada com muita conversa por parte dos alunos)"(Tr, p.79-81, 25/11)

Mais uma vez, o diálogo vai se construindo e a partir da interação, novos conhecimentos sobre o ensino do trânsito na escola vão sendo produzidos. A problematização de questões relativas ao trânsito também vai aparecendo; como é a sintetizada pela Ana - "*E pode ser também, perguntar para ela quando ela vai na cidade. Como que ela vai para a cidade? Quando que ela pode atravessar? Sempre tem uma...., ela sempre tem uma idéia de como é.*" Eu instigo a Ana a pensar sobre a problematização das regras do trânsito. No decorrer do diálogo, a Bete também procura problematizar com a questão dos acidentes de trânsito.

Lembrando novamente WOODS(1995), o ensino criativo inclui a imaginação, e acompanha um processo de flexibilidade e adaptabilidade do conhecimento ao mundo do aluno e da aprendizagem. Neste caso não é a criatividade por parte do professor que está em foco, mas uma criatividade do aluno decorrente da relação dialógica de aprender.

Por outro lado, ao lançar o primeiro desafio aos alunos - *Então eu queria saber como que vocês tratariam o ensino das noções de trânsito*, eu encaminho a aula para uma discussão sobre técnicas para o ensino de trânsito e não instigo a reflexão sobre os problemas estruturais que nos levem a falar sobre este tema.

Para que serve ensinar trânsito? De onde provém esta discussão? Quais problemas a sociedade enfrenta que nos levam a falar de trânsito? Por que a sociedade enfrenta tais problemas? Estas são questões que nos levaria a refletir sobre as condições de vida na cidade, sobre o crescimento urbano, sobre as responsabilidades do Estado, ou seja, não é o tema <u>trânsito</u> em si que estaria sendo discutido, mas o que está por trás dele. O que leva o repensar as regras do trânsito? Talvez o tema <u>trânsito</u> pudesse partir de uma discussão sobre o tema <u>cidade e campo</u>.

Tal oportunidade apareceu quando propus os objetivos de se estudar trânsito na escola, especialmente quando são lembrados os frequentes acidentes que ocorrem. No entanto ela não é explorada.

Como no relato acima, o trecho que se segue também mostra a produção como resultado da interação professora e aluno.

Descemos para trabalhar com os pontos cardeais no anfiteatro. Com a utilização do corpo, inicialmente, e da bússola, posteriormente, tentamos nos localizar.

> **"A aula lá embaixo transcorreu bem! A partir da localização dos pontos cardeais, questionei a localização de alguns bairros, entre eles, o da própria escola. Muitas dúvidas surgiram.**
> **Sobre os pontos cardeais, os maiores problemas eram:**
> **- alguns alunos não lembravam a denominação dos pontos;**
> **- alguns alunos não sabiam que o Sol nascia no leste (muitos alunos);**
> **- a localização dos quatro pontos quase ninguém sabia. Alguns lembravam que a leste nascia o Sol, mas não localizavam os outros.**
> **Depois da utilização do corpo para a localização, enfatizei que o único ponto de referência para a localização dos pontos cardeais era a posição do Sol ao nascer ou se pôr.**
> **Alguém perguntou se o Sol era ponto de referência para todo lugar. Eu disse que sim e isso provocou uma tremenda discussão, pois eles não conseguiram imaginar que em qualquer lugar do mundo, o lugar em que o sol nasce era denominado de leste, pois não havia a percepção deste espaço mais amplo - sistema solar e dos movimentos.**
> Fernanda - *Até na China, Dri?*
> Eu - *Até na China.*
> Elaine M. - *Ah, não acredito, não.*
> **Achei melhor subirmos para utilizar o mapa e visualizar isto de maneira mais clara."** (Tr., p. 57-8, 21/10)

Parece absurdo o fato das alunas não conhecerem a denominação dos pontos cardeais. Assim como Camus, eu tiro do absurdo ***três consequências que são a minha revolta, a minha liberdade e a minha paixão.*** E é esta liberdade de professor que parece conduzir a continuidade da aula para transformar as dúvidas em saber.

Na continuação da aula, além da tentativa de explicar a dúvida surgida, aparece também um desconhecimento de minha parte que também pela liberdade e pala inquietação, é satisfeito.

"Adriana - *É a posição do Sol não é a mesma? Lembra a noção de conservação aí? Lembra que o que a gente tá vendo é que este aqui tá se movimentando. É em relação à Terra – o Sol está parado.*

Marcos - *É o movimento da Terra em relação ao Sol, sobre seu próprio eixo.*

Eu mostro o movimento.

Marcos - *É neste sentido aí?*

Adriana - *Não sei* **(não tenho esse conhecimento sobre o lado que gira a Terra em torno do Sol)**

Alguém pergunta se é o sentido horário.

A Sandra vai ao armário e pega um livro de Estudos Sociais para verificar. Ela descobre que é no sentido anti-horário." (Tr., p.59, 21/10)

Com esta atividade, os alunos passaram a perceber o Sol como ponto de referência para se achar o leste no mundo inteiro. Desconsiderados os aspectos do desenvolvimento da noção de espaço (que não nos interessa neste momento), a dúvida sobre a questão da localização do Sol e o encaminhamento da atividade para a visualização através do mapa, o que HANNOU (1977) chama de *observação indireta do espaço*, possibilitou por parte dos alunos o entendimento da questão espacial.

Sobre a dúvida referente a que lado a Terra se movimenta, percebo que para saná-la basta raciocínio lógico. Pela minha resposta inicial não havia percebido como é óbvio que o sentido é anti-horário, caso contrário o Sol nasceria a oeste.

Os episódios relatados foram apresentados do ponto de vista da produção do conhecimento. Ao que parece, esta produção vem, em muitos momentos, acompanhada por seu pólo de reprodução de conhecimentos, através de algumas posturas em sala, que se revelam aparentemente como simples transmissão de conhecimentos.

"Neste momento vou começar a escrever na lousa o quadro que fiz no caderno, ao mesmo tempo em que vou questionando os alunos para que participem deste momento em que o quadro vai sendo composto. Paro um instante e pergunto:

Adriana - *O que está acontecendo?* **(pois a classe não está quieta. Os alunos estão chegando e fazendo muito barulho.)** *Força!*

Bom, quais são os conteúdos que as duas atividades trabalham?

Gilmara R.- *Como assim?*

Adriana - *Oi. É, os conteúdos de Estudos Sociais. Vocês já viram naquela, no... Muita gente já viu no planejamento do professor de estágio ou em livros didáticos, que vem escrito lá na primeira série trabalhar com a identidade própria do aluno, lembram? Às vezes tem um capítulo escrito assim: trabalho com o eu, com a identidade do aluno. Fala!* **(se referindo a uma aluna)** *O que você está olhando?*

Luiza - *O planejamento.* **(ela começa a ler o conteúdo previsto)**

Adriana - *Que série que é? Primeira?*

Luiza - *Terceira.*

Adriana - *Ah, terceira. Senão eu já estava dizendo que seria exagero para a primeira série. Mas na primeira série tem, eles fazem o trabalho com o eu, a identidade do aluno* **(escrevendo na lousa).** *É um dos conteúdos... da primeira série a partir das duas atividades. É outra, outro conteúdo que também está sendo trabalhado é a sala de aula, a sala de aula como ambiente de interação.* **(escrevendo na lousa)** *Sala de aula como espaço de interação. Espaço de interação, onde se dão as relações sociais, é... o espaço de convivência do aluno. Primeiro meio que ele tem acesso depois da família ou, depois da religião, da igreja. Geralmente a criança.... Quais são os ambientes a que ela pertence? Que ela freqüenta? A casa onde ela se relaciona com os familiares, e... igreja, às vezes ela vai para a igreja e outros ambientes. E nesta sala de aula, por que trabalhar este espaço primeiro com a criança? Ahn? Vocês poderiam também estar trabalhando com a casa dela? Com o espaço casa, escola, sala de aula."* **(Tr., p42, 14/10)**

Utilizei um episódio desta aula no momento em que me refiro à produção do conhecimento, no entanto o objetivo dela era reproduzir um determinado conhecimento sobre as atividades de história de vida. O fato de, ao longo da aula, ir transmitindo idéias sobre a importância da elaboração da história de vida, sem neste momento colocar críticas e caracterizada de forma estratificada, torna-a momento de reprodução.

A intervenção, interação oportuniza a não restrição desta estratificação. Assim, a aula pode ser considerada um espaço em que se reproduz e produz conhecimentos. O processo de interação que ocorre entre professor e aluno no trabalho pedagógico em aula impede, no entanto, que esta reprodução se prolongue, pois a crítica, a interpretação, os posicionamentos de professores e alunos vão sendo definidos, possibilitando a apropriação ou rejeição de determinada idéia.

É interessante analisar como os alunos também reproduzem um conhecimento, demonstrado nos momentos que relato a seguir.

Propus aos alunos uma atividade que serviria como avaliação. Ela consistia de dois momentos. No primeiro, a elaboração de um problema de localização espacial que cada dupla elaboraria para uma outra dupla resolver a partir da observação na maquete que eles haviam construído. Após isso, cada dupla responderia para mim às questões referentes à construção e às implicações metodológicas do uso da maquete.

Nas respostas, percebe-se a reprodução por parte dos alunos do que já havia sido exposto na aula sobre implicações metodológicas. A primeira dupla é Gilmara K. e Marcos.

> **"Ao final questionei sobre as implicações metodológicas do uso da maquete em sala. O primeiro aspecto diz respeito à possibilidade da ação sobre o espaço a partir desta visualização, levantado pela Gilmara K.. O Marcos levanta que não só em Estudos Sociais é possível trabalhar, mas também em Matemática o conceito de área:** *"Qual é a área da sala de aula?" "Em Matemática a gente pensou num monte de coisas, área, volume..."*
>
> **A Gilmara K. também citou o ensinar através da maquete, o tamanho da sala... a representação.** *"Porque, ao passar a sala para a caixa, tem que pensar numa medida, numa determinada medida proporcional à real."*
>
> **O Marcos lembrou da importância da maquete como iniciação à leitura de mapas.** *"Assim a criança vai ter uma compreensão legal. Assim ela vai ter compreendido o que significava aquilo."*
>
> **A Gilmara K. lembrou do desenho da maquete numa visão de cima.**
> **(Também isto eu já havia falado)"**(CA, p.25, 4/10)

> **"Depois de algum tempo, inicia-se a avaliação da Simone/ Vanessa e Kelly. Na pergunta sobre as implicações, novamente as mesmas respostas que eu já havia colocado em classe:**
>
> Simone- *Para a criança localizar o seu próprio eu.*
>
> Adriana - *Onde?*
>
> Simone- *Na maquete.*
>
> **(...)**
>
> Simone - *Trabalha com as relações topológicas: frente, trás, lado, frente...*
>
> Simone - *Espaço vivido*
>
> Vanessa. - *Espaço vivido e percebido. Porque o que ele viveu, este espaço está aqui.*
>
> Simone - *Também tem... mapa. Ele pode aprender, mapas (...) Se eu colocar um plástico em cima, eu vou desenhar o mapa da classe."* (Tr., p.40, 7/10)

"Começa mais um ritual de avaliação em que a primeira questão é como foi construída a maquete. A Fabiana C. se atém nos detalhes da confecção, material de que foram feitas as carteiras, o armário.
A Daniela nada fala.
Adriana - *Então vai, por que usar a maquete em sala? Para que usar?*
Fabi C.- *Por causa de... de relações de três dimensões. Trabalha com relações topológicas. Trabalha direita-esquerda, frente-trás.*
Faz-se um longo período de silêncio, em que eu fico olhando para a Fabiana C. à espera da resposta. Não dou ajuda, espero. A Daniela L. continua calada em pé, sem ajudar nas respostas.
Adriana - *Que mais? Mais nada?*
Fabiana C. - **Não lembro de mais nada.**
Dirijo-me à Dani.
Daniela L.- *É isso só? Três dimensões? E e se localizar, né? Saber onde está.*
Daniela L. faz um gesto indicando que é só. Fica um silêncio em sala, em que olho esperando algo mais.
Daniela L. - *Só?*
Fabiana C. - *Só!*
Adriana - *Certinho.* **(indicando que já havia acabado)"**(Tr., p36-7, 7/10)

No primeiro exemplo - da avaliação do Marco e da Gilmara K. - todas as implicações metodológicas expostas foram apresentadas em aula durante o trabalho com maquete. No segundo exemplo, também houve esta reprodução, em que Vanessa e Simone, expuseram questões já discutidas e sem reflexão.

Aparentemente estas falas dos alunos são reproduções de minhas falas em aulas anteriores. Não há indicadores de que o conhecimento tenha sido apropriado.

A reprodução é provocada pela minha proposta de avaliação a partir da transmissão/reprodução por parte do aluno de um conteúdo já estudado?

Ao falar que o uso da maquete propicia o trabalho com as relações topológicas, não ocorreu nenhuma intervenção de minha parte para explorar mais o entendimento das alunas.

No último episódio, as alunas se depararam com o conflito de não ter mais respostas e eu não explorei o pouco que foi reproduzido. A minha

atitude - omissão - é de espera da mesmas respostas que os outros já proporcionaram. A minha postura de encerramento da conversa - *"certinho"* - respalda o que as alunas colocaram não extrapolando além do já dito. Neste momento foi mais forte o processo avaliatório. É como se eu estivesse comprovando o fracasso do aluno.

Não seria esta postura a propulsora da reprodução?

SILVA(1992) ao se referir sobre o que reproduz em educação, vai dizer que

> ***"não são apenas nossas idéias e manifestações verbais que são reprodutivas; também o são, e talvez de forma mais decisiva, nossos atos, nossas relações, os rituais a que aderimos e que praticamos, em uma palavra, nossa prática."*** (p.66)

Contrariamente a estes relatos acima, a avaliação seguinte tem a minha influência instigando as respostas dos alunos, colocando-as em conflito.

> **"Não identifiquei direito, mas a atividade girava em torno de algo como ter que localizar um grupo que estava no fundo da sala, ao lado da parede e alguma outra 'pista' que não consegui captar.**
> Fabiana - *Peraí.* - **Ela vira o corpo** - *Esta é minha esquerda.*
> **Ela coloca-se na posição da parede.**
> Fabiana - *A esquerda é assim....*
> **Ela vai pensando qual é a esquerda da parede e assim se movimenta até encontrar o que está procurando através de seu corpo como ponto de referência. Chamo a atenção da Fabiana:**
> Adriana - *Você já percebeu como que para você se localizar, você está tendo que se posicionar com seu corpo? Me responda: Qual é a direita da Joana?*
> Fabiana - *É...*
> **Ela olha para a Joana, volta, se posiciona olhando para mim e diz** *"esta aqui"* **apontando para sua própria direita. Ela percebe que está na mesma posição que a Joana.**
> Adriana - *Você está vendo como que é? Primeiro você tem que viver, tem que achar, se posicionar como ela para entender.*
> **A Fabiana ri. Talvez por não ter percebido esta questão.**
> Adriana - *Agora identifique qual é a esquerda da Eliane.*
> **A Fabiana , sem virar o corpo responde:** *"É o grupo do fundão"*" (Tr., p. 36, 7/10)

As alunas se deparam com a situação de conflito quando a Fabiana passa um tempo a pensar e falar sobre como se localizar – **"Ela vira o**

corpo - Fabiana- *Esta é minha esquerda.* – **Ela se coloca na posição da parede.- Fabiana** – *A esquerda é assim....* – **Ela vai pensando qual é a esquerda da parede e assim se movimenta até encontrar o que está procurando através de seu corpo como ponto de referência.** Na dificuldade de responder à atividade prática, eu a estimulo com minha intervenção - *Você já percebeu como que para você se localizar, você está tendo que se posicionar com seu corpo? Me responda: Qual é a direita da Joana?* Além da reprodução ou da apresentação da dificuldade, esta aluna vai refletir sobre a localização para entender como utilizá-la ou aprender a partir da utilização da maquete.

É certo que neste momento havia um diferenciador que retirava ou inibia o possível questionamento por parte dos alunos: o fato desta atividade fazer parte de um processo avaliatório.

* * * *

Na análise de todo o indicador sobre a produção e reprodução coletiva de conhecimento, alguns aspectos podem ser relacionados.

Um primeiro aspecto a se analisar é que a aula se constitui num espaço de interações, fato que a prática cotidiana de vários professores aliado à crescente proletarização da atividade docente, quer negar. O não reconhecimento deste movimento do cotidiano resulta numa tentativa de "esterilização" do trabalho pedagógico, ou seja, resulta numa visão de que na aula não pode existir nada além do que um professor que transmite conhecimento aos seus alunos. É possível que a materialização disto seja a visão negativa das possíveis interações e a crença numa falsa linearidade da aula.

A questão da interação proporciona a identificação de uma segunda característica que diz respeito à presença do "desafiar o outro" no processo de produção e apropriação do conhecimento em aula.

A relação entre diversos conhecimentos ora estudados, ora complementados numa mesma atividade também é um aspecto relevante na

produção de conhecimento e é neste sentido que se evidencia a *postura interdisciplinar* (FAZENDA,1993).

No lançar o olhar sobre os dados de minha prática foi recorrente observar as *relações sociais* que ocorreram entre os sujeitos do trabalho pedagógico, neste caso a professora e os alunos. Tomando KUENZER (1985) como referência, encontramos que as *relações sociais* são o *locus* da produção de conhecimento e o ponto de partida para esta produção

> ***"são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas."***(p.26)

Sendo assim, a escola é uma parte na sociedade em que esta produção pode ocorrer ao fornecer para os alunos, os instrumentos de produção de conhecimento.

B - PROCESSO DE ALIENAÇÃO E RESISTÊNCIA DO ALUNO NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Apesar da frequente produção de conhecimento, a partir, inclusive, da "participação" do aluno no desenvolvimento da aula, muitas determinações do que vai ocorrer neste espaço são oriundas do professor. É ele quem, muitas vezes, faz prevalecer o seu ponto de vista, resultando na alienação do aluno no Trabalho Pedagógico.

Seria a forma de organização da escola, em que os alunos não participam diretamente da organização e determinação dos conteúdos e atividades propostas para a aula, o fator que acarretaria tal alienação?

Nos relatos, há a recorrência deste indicador na elaboração do planejamento, na preparação das atividades, nas aulas expositivas e na linguagem utilizada em aula.

Planejamento

Iniciei o ano de 1996 com o planejamento de 1995 reestruturado, em função dos resultados do trabalho deste último com os alunos da escola que eu lecionava e também em função da carga horária disponível para esta disciplina em 1996. Na escola em que lecionava anteriormente, esta carga horária era de duas aulas semanais no período noturno, enquanto no CEFAM, eram cinco aulas semanais e o período é diurno. A diferença de período é significativa no que se refere ao tempo de cada aula. Enquanto no noturno, o tempo de cada aula é de quarenta minutos, no diurno este tempo aumenta para cinquenta minutos. Com o aumento da carga horária, pude vislumbrar o maior número de itens para estudos. Itens que até então não eram priorizados em função do pouco tempo disponível.

Apesar deste planejamento ter sofrido mudanças, estas nunca eram realizadas juntamente com os alunos. Algumas vezes, elas decorriam do posicionamento dos alunos, mas não tinham a sua participação ativa. A aula

em que apresentei os conteúdos, no começo do ano, não foi preparada com antecedência. Em função da greve dos alunos (pelo atraso das bolsas), não havia muitos em classe, o que não permitia trabalhar o conteúdo previsto. Então "para não perder tempo", resolvi deixá-los cientes do que iriam estudar durante o ano.

> **"Afirmei que não poderíamos ficar ali na sala sem fazer nada, aproveitei então para explicar o meu planejamento.**
> **- Conteúdos a serem trabalhados durante 1996:**
> **I - História do Ensino de Estudos Sociais**
> **- linha do tempo da vida;**
> **- linha do tempo da história de Estudos Sociais;**
> **II - O que não deve ser Estudos Sociais? O que deve ser Estudos Sociais?**
> **- teoricamente**
> **- praticamente - análise de práticas**
> **III - Conceitos básicos**
> **- Cultura**
> **- Cidadania**
> **- Tempo**
> **- Espaço**
> **IV - Análise de Livros Didáticos**
> **V - Experiências de sala de aula**
> **- relação conteúdo/forma**
> **- trabalhar algumas atividades práticas**
> **- trazer experiências de Estágio**
> **Um dos alunos disse:** *'Vai demorar muito para chegar na parte prática, das atividades utilizadas em sala de aula?'* **"**(CA, p. 3, 13/03)

Neste caso, o conteúdo previsto foi determinado a priori por mim. O único momento que o aluno indiretamente se posicionou foi com relação às atividades práticas. Está clara a expectativa por estas atividades. No entanto tal pergunta - *"Vai demorar muito para chegar na parte prática, das atividades utilizadas em sala de aula?"* - não influenciou na organização do planejamento. Ele demonstrou que seu desejo era um trabalho durante o ano, que estivesse voltado para a prática - com repertórios que servissem para posterior trabalho em aula. Na hipótese destes alunos terem sido ouvidos antes da elaboração do planejamento, com certeza esta seria a parcela da colaboração deste aluno - tentar garantir a atividade prática.

Nas diretrizes das atividades a serem desenvolvidas...

> *"Além de não poder determinar o objeto de seu trabalho escolar - o conteúdo do ensino - o aluno carece também de capacidade de decisão sobre seu processo de trabalho - a aprendizagem, a pedagogia, os métodos."*(ENGUITA, 1989, p. 173)

E assim, se já não bastasse a não determinação dos conteúdos, o aluno não participou da organização da sua aprendizagem.

A alienação dos alunos continua. As diretrizes e o cronograma do trabalho de análise de livro didático também foram elaborados sem sua participação.

"Preparação:

- Aula expositiva sobre Livro Didático, sobre o artigo: Livro Didático: Problema ou Solução, de Carlos Henrique de Carvalho, em "O livro didático em discussão", Revista do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia, jan/95, ano II.

- Explicação das diretrizes do trabalho

DIRETRIZES PARA O TRABALHO DE ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Parte A

1- Cite algumas vantagens da adoção, em classe, de livro didático.

2- Cite algumas desvantagens de adoção do livro didático.

3- Quais as finalidades do livro didático?

4- Se você fosse professor, adotaria livro didático? Por que?

Parte B

5- Características gerais do livro didático.

- aspecto gráfico: cores, diagramação, ilustrações

- o que diz o prefácio? Qual a leitura que o grupo faz dele?

Parte C

6- Escolha uma unidade do livro didático e analise conforme as categorias abaixo:

a- Nível de abordagem da realidade;

- nível de relação entre os conhecimentos

- idealização da realidade;

- visão incompleta da realidade;

- presença das contradições;

b- valores e opiniões explícitos;

c- orientação para o desenvolvimento de atitudes inovadoras;

d- estímulo à criatividade;

e- valorização da opinião do aluno;

f- valorização do desenvolvimento das capacidades intelectuais;

g- oportunidades para reformulação de idéias a partir de experiências e vocabulários próprios do aluno;

h- informações superficiais;

i- enfoque dos conceitos;

j- nível de valorização das personalidades;

k- importância dada aos detalhes;

l- nível de abordagem da diversidade cultural;
m- enfoque do processo histórico;
Cronograma de análise de livro didático.
22/05 - Aula expositiva como introdução ao tema livro didático.
23/05 - Início da análise: Parte A
29/05 - Leitura do livro "O Ensino de Estudos Sociais no 1º grau" - pag.13-15. Apresentação da definição das categorias;
30/05 - Análise: Parte B
05/06 - Análise: Parte C
06/06 - Análise: Parte C. Diretrizes para trabalho escrito sobre livro didático
12/06 - Tempo para elaboração do trabalho escrito sobre livro didático.
20/06 - Entrega do Trabalho"(CA, p.14, 29/05)

A participação dos alunos ficou restrita à elaboração das categorias a partir do oitavo item (h), que foram formuladas a partir de uma atividade de análise de fragmentos de livros didáticos e incorporadas para o seu roteiro de análise. O restante das diretrizes sou eu quem vou determinar, inclusive o tempo de elaboração, estabelecendo as datas de cada exercício.

Mesmo quando a atividade contemplava a participação dos alunos, a forma da participação era alheia à sua determinação.

"Preparação:
- Atividade:
- Faça uma linha do tempo da história do Ensino de Estudos Sociais. A partir desta linha do tempo, escreva brevemente o conteúdo da mesma." (CA, p. 3, 13/03)

Apesar do resultado desta linha ter sido a produção de um conjunto de características pertinentes e que influenciam na história de vida (como citado no indicador sobre produção de conhecimento), a organização da aula não foi produção dos alunos.

Outros exemplos podem ser citados.

"Preparação
- Debate sobre o livro didático
- dois grupos: um defende o uso do livro didático; outro é contra o seu uso." (CA, p.16)

"Preparação
- leitura em grupo das categorias de análise do livro didático, a partir do texto do Livro da Ernesta Zamboni
- Cada grupo apresentará uma categoria que deve ser utilizada na análise"(CA, p. 16)

"Preparação:
1ª parte - Organização dos trabalhos sobre conceitos

- Divisão em grupos dos conceitos que serão estudados: tempo, espaço, cidadania e cultura.

- Grupos irão apresentar como estes temas estão sendo trabalhados na escola, a partir de suas experiências de estágio e de escolarização. Entrega de um texto final e apresentação através de encenação de uma performance;

- Distribuição dos textos que subsidiem tais trabalhos.

- Breve apresentação de cada um dos conceitos pelo professor."(CA, p.8)

Esta última preparação de aula demonstra que haveria a organização dos trabalhos sobre os conceitos. No entanto, esta organização se referia à divisão em grupos para a atividade, uma vez que eu já havia estipulado conteúdo, material e a partir de onde seria retirado os dados para o trabalho: das experiências de estágio e escolarização. Inclusive determinei a forma da apresentação: performance.

Na avaliação, os alunos se manifestam sobre a atividade. A aluna Kelly diz que seu grupo não gosta de trabalhar com "performance". Nesta mesma avaliação, Vanessa se coloca, pedindo que fique a critério do grupo a forma de apresentação. Estes posicionamentos revelam a resistência dos alunos à alienação. O alheamento do aluno frente aos métodos de trabalho não é pacífico. Ele também tenta estabelecer seus posicionamentos.

Esta forma de resistência é uma resposta (manifestação) da discordância do aluno em relação ao processo de trabalho na escola e à alienação.

O trabalho realizado ao final do ano foi apresentado também através de diretrizes feitas por mim sem a interferência dos alunos (anexo II). Cheguei num belo dia de aula e... apresentei para os alunos.

"*Agora é que vem a parte braba* **(brincando com a palavra).**

Ana Carolina - *Como é que é?*

Adriana - *Braba de brabeza. A gente só vai ter dois trabalhinhos este bimestre, dois trabalhos este bimestre. Um deles é final. No final de novembro vocês começam a apresentar em forma de seminário.*" (Tr. , p. 49, 14/10)

O processo de elaboração do trabalho final do curso é um momento em que os alunos são desafiados a uma reflexão sobre todo o processo de produção de conhecimento. Apesar de todo o esforço de análise, deixo poucas alternativas para a forma final do trabalho. Recorto as diretrizes finais:

> **"III - Organização e avaliação do trabalho**
>
> **Este trabalho deverá ser feito em grupo de 4 pessoas (sem exceção), onde haverá pelo menos um membro que observou as aulas de Estudos Sociais, por isso a disposição habitual dos grupos deverá mudar. Espero que vocês se organizem de forma a não ter atritos com os colegas da sala para formação dos grupos.**
>
> **Data de entrega final: 29/11/96. Haverá também apresentação em forma de seminários, que começará no dia 11/11.**
>
> **Durante o decorrer do bimestre serão dadas aulas para realização também em sala.**
>
> **Sobre critérios de avaliação: quantidade de dado analisado; abordar todos os aspectos teóricos estudados; nível de relação; data de entrega."**(CA., p. 30)

As reclamações que eles fazem são ignoradas,...

> **"Muita reclamação. Vou distribuindo as diretrizes e pedindo calma para os alunos.** "Calma gente"
>
> Adriana - O trabalho é super gostoso mas um pouco complicado.
>
> Gilmara R. - O trabalho é super gostoso mas é fazer relatório.
>
> Adriana - Não é ...
>
> **Algumas alunas estão me ajudando a picotar as folhas de computador para distribuir as diretrizes para o trabalho."**(Tr., p. 49-50, 14/10)

... permanecendo a forma proposta por mim.

Na linguagem formal utilizada em aula...

Conforme ia explicando o trabalho, várias vezes utilizava-me da linguagem para dizer o que os alunos teriam que fazer, ou seja não perguntava se concordavam com o que ia se fazer, nem como seria melhor para se fazer. O interessante é que esta não era uma atividade construída há muito tempo. Era a primeira vez que trabalhava desta forma, era de se esperar uma maior abertura para a participação dos estudantes.

"Eu vou devolver e vocês vão fazer cartazes sobre o trabalho para ajudar aqui." (Tr., p. 51, 14/10)

"Adriana - Pessoal!!! A atividade 2 só é para ser feita pelo grupo que não tiver nenhum membro que assistiu aulas de Estudos Sociais." (Tr., p. 52, 14,10)

"Eu entrego os trabalhos de pesquisa feita com os professores(as) de 1ª a 4ª sobre o ensino de Estudos Sociais.

Adriana - Vocês vão olhar para os resultados e fazer cartazes sobre o que foi que mais aconteceu, ou o que foi mais relevante nas pesquisas que vocês fizeram.

(...)

Adriana - Olha, vocês vão pegar aquilo que é peculiar, aquilo que é mais relevante ou o que é sui generis: olha, isto chama a atenção! Depois faça um cartaz com isto. Isto é para estar pronto até a tarde na 1a aula quando nós vamos começar a estudar as relações espaciais euclidianas " (Tr., p.53, 14/10)

"Adriana - Por exemplo. Você assistiu (perguntando para a Silvia). Sabe se a Joana assistiu? Vocês vão fazer o seguinte: para fazer este trabalho, precisa de quatro integrantes no grupo e um destes quatro, um só, tem que ter assistido à aula de Estudos Sociais. **(aponto para um grupo)** Aqui três assistiram. Será que um não poderia ir para o grupo de trás, que não tem ninguém que assistiu?

Ana Paula - Pode ser de 6?

Adriana - Não. Os seis assistiram? Não. Dois? Então dividi em dois grupos, porque só pode até quatro. " (Tr., p. 52, 14/10)

Em outros momentos, ao dialogar com a sala sempre enfatizava-se o que se deveria fazer.

"Neste dia, dei continuidade ao trabalho de avaliação das maquetes iniciadas na última aula - sexta-feira. Explico para os alunos que já tiveram início as avaliações. Tem poucos alunos em sala, como em todos os dias em que minha aula começa às 7:15. Começo a explicar, mas acredito que está sendo em vão pois os alunos ainda vão chegando. Eu já havia explicado a atividade uma vez na semana anterior, mas achei melhor explicar novamente.

Adriana - Vocês vão arranjar uma outra dupla que também fez uma maquete. Então a Roseli fez maquete com a...?

Roseli P.- Com a Tati.

Adriana - Então elas vão arranjar uma outra dupla, com a Amanda com a Luciene, por exemplo. Elas vão propor uma atividade a partir da maquete para esta outra dupla, tá legal?

Tatiana M.- Como assim uma atividade?

Adriana - *Você é... Pode ser de localização, pode ser de relações sociais. Vocês vão inventar. Por exemplo. Dá licença só um minutinho. Posso?* **(pedindo a maquete da Luciene emprestada)** *A Amanda e a Luciene bolaram a seguinte atividade: Onde se localiza a Tatiana dentro de nossa sala? Tá? Essas perguntas, elas vão fazer para a outra dupla. Tá legal? Entenderam?"* (CA, p. 34, 7/10)

"Digo que vou distribuir um texto para cada dupla e explico a atividade.
Adriana - *Vocês vão, em dupla, pegar um item deste texto, pega um item deste texto que chamou mais a atenção e vão desenvolver este item em cinco minutos aqui na sala para o restante da classe.*
Gislaine - *ah, 10 minutos vai?*
Adriana - *Vocês vão ter meia hora para ler e levantar as dúvidas, vir conversar comigo. Eu explico. E depois mais 10 minutos para organizar o trabalho e cinco para apresentar. Tem que ser bem sintético e de forma alternativa."* (CA, p. 68, 4/11)

A linguagem utilizada em aula (conforme grifei) é *impositiva e prescritiva*: "agora vocês vão...", "depois vai ser assim...", "você tem que...", "você vai ter que...", "vocês vão fazer o seguinte...", "vocês vão inventar...", "vocês vão arranjar...", "elas vão pegar...", "vocês vão pegar...". São poucos os momentos em que utilizo uma linguagem voltada para a construção do trabalho por todos os alunos. Num processo democrático em sala de aula, estas vozes deveriam ser ouvidas. Aqui a ***"autoridade escolar é essencialmente prescritiva"*** (ENGUITA, 1989, p.171).

Ao analisar o conceito de trabalho alienado em Marx nas manifestações de sala de aula, ENGUITA afirma a existência da alienação do trabalho com relação aos fins do mesmo e não frente ao produto do trabalho, pois este - o conhecimento - será posse do aluno. A alienação ocorre neste momento, como ENGUITA(1989) nos mostra, na determinação dos fins pela vontade alheia:

> ***"...a determinação dos fins por uma vontade alheia reproduz-se inteiramente na escola. Assim como o trabalhador assalariado carece de toda capacidade de decidir o que produzir, a criança e o jovem escolarizados carecem da capacidade de decidir o que aprender. O produto de seu trabalho, ou se prefere, o conteúdo do ensino e da aprendizagem é determinado por outro. Pouco importa se este***

> ***outro é o professor ou se também este, por sua vez, encontra-se submetido - como é o caso - a uma ou várias vontades alheias - as autoridades das unidades administrativas educacionais, as autoridades políticas, os fabricantes de livros-texto e outros materiais escolares.***"(p.170)

Na ação pedagógica, dentro da organização social e política em que vivemos, há a necessidade de se preestabelecer um conjunto de saberes que são determinados como dignos de serem transmitidos e aprendidos. As questões a serem indagadas são: Quem determina estes saberes? Quais são estes saberes?

Prescrição e restrição são duas características da escola que não se coadunam. Uma coisa é ser restritiva quanto ao que vai se ensinar e outra é prescrever. Da forma com que ela está constituída, ela é mais prescritiva que restritiva. Há sim a necessidade da escola restringir um corpo de saberes que são prioritários para a aprendizagem pois não é possível a escola deixar o aluno fazer tudo o que quer (ENGUITA, 1989, 171). Existem interesses que precisam ser coadunados no coletivo.

No começo do ano, em que os alunos ainda não haviam entrado na "roda-viva" dos mecanismos de alienação da escola, eles se posicionaram frente à algumas imposições, especialmente no que se refere ao tempo de trabalho, como é o caso que relato abaixo (e vai ser analisado no indicador sobre avaliação do aluno).

> **"Os alunos vieram me falando que precisavam discutir comigo, falar comigo... (...) a Gilmara K. começou.** *'Nós fomos falar com a (coordenadora) que nós estamos muito atolados de trabalho e precisamos mais tempo para fazer, fazê-los em aula.'*
> **Eu fiquei muito irritada e falei que no dia seguinte teriam a aula para o trabalho. A Tatiana A.:** *'É o problema é que o trabalho foi marcado muito em cima da hora.'*"
> CA, p. 9, 17/04)

Este, como outros momentos que cito anteriormente - reclamações dos alunos frente ao trabalho final -, são momentos de resistência às imposições. O exemplo das reclamações se caracteriza como resistência desorganizada. Neste exemplo acima, é uma forma de resistência organizada,

mas que quebra com as tentativas de organização democrática que estávamos tentando imprimir em aula (ver o item sobre "Avaliação da disciplina pelo aluno").

FREITAS(1991) afirma que a ***"auto-organização dos alunos visa a permitir que se organizem para participar da condução da sala e da escola de forma democrática"***(p14). Mas até que ponto isto é possível? Os dados que eu tenho mostram três momentos desta organização: o momento de execução das tarefas em que os alunos se organizam para a atividade e daí decorrem várias produções; o momento em que esta organização poderia estar ocorrendo mas não acontece, é quando eu proponho as atividades; e na reivindicação junto à coordenadora nas mudanças dos cronogramas dos professores, mas que não se refere diretamente à minha relação com os alunos para a organização do trabalho pedagógico em aula. As mudanças já estão definidas a priori, sem a participação dos alunos.

Neste domínio sobre os conteúdos e os meios com que o aluno vai produzir, reproduzir e apropriar-se deles, o professor, numa analogia ao trabalho produtivo ***"é o primeiro chefe do estudante"***, segundo JACKSON (1996, p.70). Isto acontece pois em uma de suas muitas definições, ***"o trabalho supõe realizar uma atividade deliberada prescrita por outra pessoa, uma atividade em que não participaríamos (...) se não fosse por um certo sistema de relações de autoridade"***(id ibid, p.70)

<u>Os conflitos: um relacionamento nem sempre tão amoroso</u>

A forma como se desenvolve a relação entre professor e alunos em aula pode resultar na alienação do aluno ou na resistência a esta alienação. Houve momentos em que a dificuldade de estabelecer uma relação de diálogo foi manifestada.

> **"A conversa decorreu por mais alguns momentos e depois fomos para o trabalho em grupo - deixei o tempo para isto. Fui rodando pelos grupos. As idéias eram muito boas. Em um grupo, eles disseram:** "Tivemos uma brilhante idéia que descarta todas as outras".

Escutei. Elas estavam querendo retratar o caso da própria escola naquele trabalho. Recusei. Achei que não seria uma boa, pelos últimos acontecimentos. Eu não estava querendo me envolver com aquela problemática. Sugeri que apenas interpretassem, colocando outros personagens, outro espaço.
Uma aluna (Luciene): *"Não, nós não vamos mais fazer isto. Você me desestimulou."*
Tentei levantar o grupo, foi aí que fiz a sugestão citada anteriormente - de mudar os nomes dos personagens."(CA, p.11, 18/04)

O fato de eu negar a proposta criada pelas alunas, num primeiro momento demonstra o meu poder de decisão sobre as práticas dos alunos. Utilizo-me deste poder, de forma impositiva, para impedir a produção da atividade pelas alunas. Consequentemente, num segundo momento, ele indica a dificuldade de diálogo, resultando na relação de desestímulo por parte da aluna.

Neste episódio abaixo, as alunas preparavam uma atividade em dupla sobre localização espacial na maquete para outra dupla resolver. No entanto, ao me posicionar, provoquei uma tensão entre mim e elas, percebida através da reação de Tatiana M..

"A outra dupla elabora sua pergunta para a primeira. A questão era extremamente complexa. Ou melhor, a resposta a esta questão envolvia dar muitas voltas na sala para chegar a um determinado ponto já passado anteriormente. Sua resposta demonstrava que a aluna teria que ir e voltar ao fundo da sala para chegar à frente. Depois de muita tentativa para responder:
Adriana - *Este problema não é real. Você nunca vai ter que ir ao fundo e voltar para chegar na frente novamente. Não há razão de ser. Não é um problema real, tá?*
Explico que o problema tem que ter uma razão. Não é um problema tirado ao léu.
Enquanto falo isto, a Tati M. está com uma fisionomia de insatisfação e parece que não se interessa pela minha explicação. Talvez pelo fato de eu estar colocando em xeque uma atividade que elas fizeram e seria avaliada."(Tr., p.37, 7/10)

O descontentamento dos alunos está claro. A minha posição com relação à atividade do grupo foi insensível frente à produção que as alunas tiveram, especialmente porque não é esta a expectativa que eu tinha com relação às atividades. Há um embate do desejado por mim e demonstrado pela aluna. Neste caso, basta a leitura de um gesto da aluna para perceber que estava instaurado o conflito.

A relação professor/aluno é perpassada por momentos de tensão entre as obrigações do cotidiano escolar e as reações dos alunos.

> **"Começo a ficar irritada, pois as alunas não apresentaram comprometimento com aquela atividade, com a avaliação.**
> **Preparo-me para conversar com a classe - na verdade dar uma bronca.**
> **Adriana** - *Turma! 3o A, preste atenção um minuto. Hoje é o último dia que a gente vai fazer. É o único, último dia que a gente vai fazer avaliação, certo? E se a gente não terminar hoje, eu não vou arranjar outro dia para a gente ficar fazendo; eu tenho um monte de coisas para a gente decidir. Por favor...*
> **A classe fica em silêncio, escutando a minha bronca.**
> **A Simone está desesperada em minha mesa esperando que eu arranje uma dupla para elas."**(CA, p.39, 7/10)

Estes exemplos demonstram, assim como o momento da reclamação sobre o tempo para o trabalho, que estas relações são carregadas de conflitos, especialmente em decorrência da professora (eu) estar pressionada pelo tempo e o conteúdo, e não poder "abrir espaço" para a voz dos alunos. Eles revelam as contradições existentes na participação, apropriação e alienação do aluno em relação ao trabalho.

O relato da aula do dia 25/10 pode demonstrar este processo conflituoso entre o aluno e eu.

> **"Entrei na sala do 3º A no dia 25/10 um pouco antes do horário, pois o professor da aula anterior havia terminado a atividade mais cedo. Entrei e pedi que todos ficassem quietos por um instante, pois precisávamos conversar sobre a exposição das maquetes.** *"Por favor, vamos ajeitar, ajeitar a exposição para deixar a sala arrumada para a semana que vem."* **A classe estava alvoroçada: sexta-feira - última aula.** *"Por favor, fiquem quietos que nós precisamos fazer isso ainda hoje."* *"Ah, deixa a gente ir embora, vai?"* **pede uma aluna.** *"Depois que nós terminarmos."* **Eu respondo e explico em seguida.**
> *"Nós vamos expor na sala de estudos, e precisamos ajeitá-la com faixas, cartazes explicando o nosso trabalho. Vamos fazer faixas para não ter que ficar ninguém em sala explicando, pois tem várias atividades ocorrendo e vocês vão querer participar. Então nós vamos preparar por escrito, em cartazes, o que seria dito. Assim quem visitar a exposição pode ler o texto e ninguém precisa ficar explicando."* **Todos concordaram pois seria bem melhor assim, pois ninguém perderia nada da Semana Cultural.**
> *"Olha, nós temos que escrever sobre:* **(escrevendo na lousa)** ***Intenções do trabalho sobre a maquete; processo de construção; implicações metodológicas;*** *e por fim*

temos que arrumar a sala de aula" **Esclareci que o terceiro B já tinha começado, feito um texto sobre intenções e processo de construção agora teríamos que** *"ajeitar, acertar o que eles fizeram e passar em cartazes."* *"Como assim?"*, **pergunta um aluno.** *"Temos que pegar o que eles fizeram, ler e ver o que falta, o que precisa arrumar, o que vocês lembram que é mais importante e colocar."*

"Vamos dividir os grupos." **- eu proponho. Todos os alunos queriam ficar com a parte que se referia à arrumar a sala de estudos. O primeiro grupo sobre *intenções*... ficou com a turma da Ana Paula, o segundo sobre *processo*... ficou com o grupo da Joana. No trabalho sobre *implicações* só a aluna Fabiana queria ficar, pois neste aspecto ninguém do terceiro B havia começado, o que acarretaria mais trabalho.**

"Não acho justo isto" **Gilmara K. se colocou, pois o terceiro B só escreveu umas coisinhas e o terceiro A teria que fazer praticamente tudo. Ela estava muito irritada. Falei que ela estava certa, mas que no terceiro B apenas alguns alunos se prontificaram a participar da exposição, não era a classe toda.** *"Mas você falou terceiro B"*. **Disse um aluno.** *"Você tem razão. Eu falei terceiro B, mas só alguns participaram e agora só alguns vão ter o ponto de participação"*, **eu esclareço.**

"Agora tá bom. Agora eu entendi, agora eu até vou fazer parte das implicações."

Todos os grupos foram ao trabalho. Alguns alunos foram ajeitando o material para ir embora, eu fui logo parando e perguntando. *"Não vai trabalhar, não?"* **Parei para ficar com o grupo de *implicações*, pois havia prometido ajudar, já que eles não tinham muito material ou melhor, achavam que não. Pedi que olhassem em seus cadernos e nas anotações de aula, pois eles tinham tudo lá, assim ficou mais fácil para a realização do texto. Foi tudo ocorrendo bem, mas durante o trabalho de arrumar a sala, as alunas falavam que** *"não era justo que, além de arrumar a sala também para o terceiro B, elas teriam que arrumar as maquetes deles. Isto era tarefa do terceiro B e não do terceiro A."* **Em um momento disse que as maquetes do terceiro B deveriam ficar lá, e depois eles iriam arrumar.** (CA, p. 32-3, 25/10)

Um primeiro aspecto é a determinação da atividade provinda de minha parte. Os alunos ouviram as determinações de como deveria ser realizada a atividade de exposição das maquetes na Semana Cultural. Não a apresentei como proposta, mas como imposição - *"Nós vamos expor na sala de estudos, e precisamos ajeitá-la com faixas, cartazes explicando o nosso trabalho. Vamos fazer faixas para não ter que ficar ninguém em sala explicando, pois tem várias atividades ocorrendo e vocês vão querer participar. Então nós vamos preparar por escrito o que seria dito. Assim quem visitar a exposição pode ler e ninguém precisa ficar explicando"* - além disso, ainda foi

determinado o conteúdo - *Olha, nós temos que escrever sobre:* **(escrevendo na lousa)** ***Intenções do trabalho sobre a maquete; processo de construção; implicações metodológicas.***

A justificativa para tanto está voltada, inclusive, para o fato de termos apenas aquela aula para a realização de todas as tarefas. Assim o tempo vem mais uma vez interferir no trabalho pedagógico em aula, intensificando a alienação do aluno frente ao processo de produção do conhecimento em aula e da organização de nosso trabalho - "*Por favor, vamos ajeitar ajeitar a exposição para deixar a sala arrumada para a semana que vem.*" **A classse estava alvoroçada: sexta-feira - última aula.** "*Por favor fiquem quietos que nós precisamos fazer isto ainda hoje.*".

Pelo fato de não termos muito tempo, a classe do 3° A fica sobrecarregada com o trabalho chegando ao ponto de preparar a exposição sem a colaboração dos alunos do 3° B, o que acarreta o conflito entre o aluno e eu.

Estes, entre muitos outros episódios, demonstram a relação nem sempre amorosa, mas sempre construtiva entre professores e alunos. Isso pode implicar numa forma dos alunos resistirem à autoridade que exerço em aula, que em muitos momentos, é impositiva e deliberada, adiantando-me nos desejos dos alunos. Assim, quando os alunos executam o que eu lhes digo, estão abandonando uma série de planos próprios para executar os meus. Para JACKSON(1996),

> ***"... aquello a lo que se ha renunciado (o alumno) no se parece en nada a la acción exigida por el profesor. La falta de similitud entre ambos planes, es en parte, responsable de la dificuldad que experimentan algunos estudiantes (...) pero sin duda no resulta simple la relación entre estos dos planteamientos."*** (p.70)

E acrescento: este resultado não é apenas simples, mas doloroso como neste episódio do ano seguinte.

Um acontecimento posterior... :No terceiro bimestre realizei uma avaliação escrita. Vinha observando que muitos alunos estavam dispersos, não participando das aulas. Não sabia até que ponto o conteúdo que eu estava

trabalhando - o desenvolvimento da noção de tempo na criança e sua importância no ensino de Estudos Sociais - estava sendo entendido pelos alunos e, se ao menos eles estavam lendo o texto proposto. Sendo assim, decidi, sem consultar os alunos, que haveria uma avaliação escrita neste bimestre. Transcrevo abaixo o relato que fiz após a aula em que ocorreu a avaliação:

> **"... entrei em sala e todos os alunos me esperavam. Eu estava parada na porta, pois acreditava que ainda houvesse professor lá dentro. Mas não; ao entrar, estavam todos os alunos.**
> **A Fabiana S. foi questionando:** "*A avaliação é somativa, diagnóstica ou informativa?*"
> **Disse que era diagnóstica. Eliane**: "*Ainda bem, porque ai de você se dissesse que era somativa.*"
>
> **Eu avisei que seria individual. Alguém ainda perguntou**: "*Não pode ser em dupla?*" **Disse que não pois eu gostaria de analisar como estava a produção individual e que não precisariam ficar preocupados.**
> Adriana - *Turma é individual!*
> Aluna - *Precisa desfazer os grupos?*
> Adriana - *De preferência.*
> Ana - *Adriana, a classe tem quarenta alunos. Onde você quer que a gente coloque a carteira?*
>
> **Não respondi e, inclusive o grupo desta aluna não desfez as carteiras. Só duas alunas.**
> **Alguém me chamou de carrasca. Um aluno novamente perguntou se seria somativa, diagnóstica ou informativa. Eu novamente disse que seria diagnóstica. Alguém disse que não estava parecendo. Os alunos estavam arrumando as carteiras quando tive que sair para fazer mais cópias da avaliação pois estavam faltando. Ao voltar para a sala, os alunos estavam cantando uma música para mim: "Pior professora do mundo/Dá provinha/Faz colinha/Ferra(sic) todo mundo". Outros alunos riam e alguém disse:** "*Você não vai ler na lousa?*" **Olhei para lá e estava escrito: "A professora Adriana será queimada na fogueira da Santa Inquisição. Pecado: torturar os alunos."**
> **Comecei a rir e não levei muito a sério.**
> **Tatiana A.:** *É verdade sim, professora. Nós vamos te queimar. Onde já se viu, fazer prova? Sua tradicional!*

Não conseguia levar a sério tal colocação, principalmente pela relação que sempre mantive com estes alunos e eles sabiam que meu objetivo em aula nunca foi punir. Talvez por este mesmo fato é que eles estavam se colocando assim. Se há uma relação tão boa, por que uma avaliação?

"Fabiana S. - *Não há nem lugar para continuar a fila para avaliação. Você tá vendo como nossa classe é cheia?*

Entrego as avaliações, os alunos começam a conversar. Aviso que é individual por isto não é para conversar. Camila volta a falar com alguém do seu grupo.

Adriana - *Quieta Camila. Em tom rude.*

Camila - *O que eu fiz? Credo Adriana.*

Outras pessoas falam.

Adriana - *Oh, gente!!! É sério. A avaliação é individual. Agora chega. Eu não estou brincando com vocês. É para fazer em silêncio.*

Os alunos se assustaram com tal atitude minha."

A partir daí continuei na "vigilância" sobre os alunos. Ao mesmo tempo que havia a tensão em classe, sentia que os alunos estavam aborrecidos com aquela situação. Eu não acreditava que havia motivos para isto, pois no decorrer de dois anos nós criamos uma ligação de confiança em que eles não precisavam temer uma atitude radical de minha parte. Ao que parece, esta confiança estava sendo rompida com a atitude de realizar a avaliação escrita (formal) e os alunos tentavam resistir com as posturas explicitadas.

Ao final, senti ambiguamente, tristeza e alegria. Tristeza por ter tomado tal atitude. Alegria por poder refletir sobre o episódio com os alunos, pois mostrei minha descrição da aula para alguns que se posicionaram dizendo que não estavam realmente acreditando que eu pudesse fazer aquilo com eles.

Este, como os exemplos dos outros episódios de conflitos em aula, decorrentes da avaliação , referem-se as relações humanas que vivenciamos no cotidiano docente. Ao defender que à formação de professor, deve-se integrar uma imagem realista das práticas, PERRENOUD (1993) lembra a defasagem na reflexão sobre os problemas relacionais e socioafetivos que o professor enfrenta e faz uma comparação com outras profissões:

> ***"Noutras profissões, por exemplo, a enfermagem ou o trabalho social, os profissionais são preparados para se confrontarem quase todos os dias com a depressão, o insucesso, o sentimento de injustiça ou impotência. São lhes dadas armas para se defenderem contra esta realidade frustrante, por vezes revoltante. Armas analíticas, que lhes permitem compreender que essas contradições não são a marca da sua incompetência mas sim da complexidade e da***

> *ambiguidade dos sistemas sociais. E armas relacionais e socioafectivas: uma certa prática das relações entre profissionais, dos meios de analisar as suas emoções e as suas opiniões preconcebidas, de suportar as decepções, de assumir o desconforto de certas práticas".* (p.106)

Sobre a ação do professor, o mesmo autor lembra que há pouco tempo a *"autoridade do professor era tal que tinha o poder, se o quisesse, de impedir a contestação, a diversidade, o conflito, a incerteza"*(p.17) Aconteceram mudanças, entre elas a aceitação de que há resistência dos alunos, frente ao seu processo de alienação, exigindo do professor a releitura destes momentos de conflitos, enquanto momentos de produção. E, exigindo também a leitura da aula em sua complexidade.

* * * *

Em síntese, através deste indicador pode-se perceber como há o processo de alienação do aluno frente ao trabalho realizado em aula. No entanto tal alienação não é passivamente aceita. Os alunos resistem a este processo seja através de seus posicionamentos em aula, seja através de suas posturas, tentando ser produtores do processo de trabalho em aula.

Tais resistências podem resultar em novas produções sobre o encaminhamento da aula ou resulta em conflitos como os analisados.

Tal análise possibilita a compreensão do processo não linear de participação ou alheamento do aluno na atividade pedagógica.

C - O APARECIMENTO DO INESPERADO[36]

> **"'Em que está trabalhando?' perguntaram ao Sr. Keuner. Ele respondeu: 'Tenho muito o que fazer, preparo o meu próximo erro.'"** (O esforço dos melhores, Bertold Brecht)

Os momentos analisados a seguir indicam a tomada de consciência por parte do professor sobre as rupturas/continuidades que podem vir a ocorrer em aula.

Realizamos uma atividade de análise de livro didático. Ela havia sido exaustiva e apresentava muitos pontos interessantes. No entanto, ao final da atividade, eu considerei que ficaram restritas ao meu conhecimento. Era preciso romper com isso.

> **"Continuamos a elaboração. De última hora e talvez para estimular esta análise pedi que os alunos fizessem uma propaganda sobre o livro didático numa folha de papel manilha a ser pendurado no corredor. Isto deixou-os 'ouriçados'. Eles bolaram várias frases de efeito. Os alunos se mobilizaram buscando canetinhas, tintas e organizando nos grupos frases de efeito. E a confecção do trabalho continuou."** (CA, p. 17, 20/06)

No momento do registro, afirmo que esta atividade *improvisada*[37] é para estimular a análise - "**para estimular esta análise...**" No entanto, o que realmente objetivava era a socialização do trabalho e a satisfação do aluno em sentir a sua produção com uma função social - neste caso de alerta para outros alunos das armadilhas no uso do livro didático.

A expressão utilizada no relato - "**De última hora...**" - denota a reflexão sobre a formulação do trabalho de análise do Livro Didático. Reflexão que proporciona a retomada de um processo para um fim diferente.

---

[36] Ao elaborar este indicador, pensei em denominar os momentos selecionados de *inusitados*, no entanto ao recorrer ao dicionário Aurélio, achei pertinente o termo *inesperado*, que significa não esperado, imprevisto, enquanto *inusitado* significa não usado, não usual, incomum, estranho. Assim, os momentos selecionados configuram-se como momentos não esperados, no entanto e até certo ponto são comuns na prática pedagógica.

[37] O termo improvisado não está sendo utilizado para designar uma atitude tomada sem elaboração. A elaboração existe mesmo nos momentos de improvisação.

Qual a razão de aprendermos? Onde queremos chegar com o conhecimento que produzimos? Foi guiada por estas perguntas que complementei a atividade de análise, incorporando nas diretrizes das análises realizadas nos anos subsequentes, a socialização do conhecimento sobre Livro Didático.

Seria a *improvisação* uma característica desta atitude? Afinal, não estava prevista tal atividade e para satisfação de uma necessidade imediata, tentamos elaborar as propagandas para socialização de nosso estudo. Assim, ao que parece, ele se constitui apenas como *improvisação.*

Improvisação não significa automatismo. Não foi tomada por automatismo que agi, mas sim por uma estratégia refletida. Havia um processo que estava sendo encaminhado - execução da análise de livro didático - e por uma questão de coerência dos objetivos de se produzir determinada síntese, este processo foi retomado e reestruturado em seu encaminhamento.

O ato de reflexão sobre o processo resulta também em momentos de ruptura no que estava sendo delineado. Através de uma atitude de reflexão, eu páro para pensar sobre a condução do meu trabalho, provocando mudanças no mesmo.

O próximo relato também denota uma atitude de minha parte caracterizada como uma "estratégia refletida". Estávamos estudando as relações espaciais existentes no desenvolvimento da criança, a partir do texto "A noção de espaço na criança"[38]. Meu objetivo era que os alunos entendessem algumas características de orientação espacial do aluno das séries iniciais. Assim, em sua prática futura, poderiam fazer uma leitura mais coerente das respostas de seus alunos nas atividades que envolvem localização.

Em um dado momento, após estudarem o texto proposto e o relacionarmos com algumas práticas observadas no estágio, faço a seguinte observação em meu caderno de anotação:

> **"Percebi a necessidade de esclarecer os objetivos destes estudos que estávamos fazendo pois muitos alunos estavam dizendo, durante alguns momentos das aulas,**

[38] Este texto foi retirado do livro de Rosângela Doin de Almeida e Elza Passini, "O Espaço Geográfico: Ensino e Representação,", São Paulo, Contexto, 1994.

> **que estas relações topológicas deveriam ser ensinadas - ser conteúdo - para os alunos. Havia uma certa confusão entre o que era para ser ensinado para o aluno de 1ª a 4ª série e o que o aluno do Magistério deveria compreender para trabalhar Estudos Sociais de 1ª a 4ª série." (CA, p. 21, 19/08)**

A observação que faço - **Percebi a necessidade de esclarecer os objetivos destes estudos** - indica um momento de ruptura do rumo tomado pela minha prática para que houvesse a mudança do olhar que os alunos estavam lançando sobre o conhecimento em questão - **muitos alunos estavam dizendo, durante alguns momentos das aulas, que estas relações topológicas deveriam ser ensinadas para os alunos (das séries iniciais).** Os alunos estavam entendendo que "relações espaciais topológicas" seria um conceito a ser trabalhado nas séries iniciais.

Este olhar era resultado do não esclarecimento de minha parte da utilização do conteúdo em questão.

Em outros momentos, os comentários dos alunos sobre a confusão que ocorre nas aulas quanto ao encaminhamento do conteúdo é motivo de questionamento da própria prática.

Com frequência eu realizava duas atividades concomitantemente, o que ocasionava, por parte dos alunos, comentários sobre a não compreensão do trabalho desenvolvido.

> **Entrei em sala e disse que, como era quinta-feira, o dia estava reservado para estágio. Era para esquecer o trabalho de livro didático e tabular os dados de estágio - a pesquisa. Eles ficaram trabalhando.**
> **No final da aula tenho que ouvir:** "*Sua aula está confusa. A gente não sabe o que é para fazer.*" ***(Marcos)*** **Tentei explicar, mas para a próxima aula vou parar para conversar."(CA, p. 16-7, 19/06)**

Este comentário - "*Sua aula está confusa. A gente não sabe o que é para fazer.*" - provocou a minha reflexão da necessidade de retomar a explicação de nosso planejamento e esclarecer as atividades desenvolvidas. Estávamos realizando uma pesquisa sobre a importância de Estudos Sociais. Para tanto, utilizávamos as escolas estagiadas como campo de pesquisa. Esta atividade demandava um tempo de pesquisa na escola e um tempo de tabulação e análise

dos dados em minhas aulas. Ao mesmo tempo, estávamos analisando livros didáticos em aula.

Este comentário deveria ser compreendido para que houvesse uma mudança no modo como eu conduzia as atividades? Ou bastaria apenas eu explicar a organização das atividades?

Foi suficiente, naquele momento, explicar a organização das atividades. Caso contrário, seria necessário repensar a sua condução, reestruturando a organização do tempo.

Elas são momentos de *ruptura* nos saberes que, enquanto professora, vinha construindo. *Ruptura* no sentido de quebra e questionamento daquilo que poderia se tornar natural (SNYDERS, 1988). Nos casos relatados acima, a quebra se constituiu no momento em que eu percebo que os alunos acreditavam que as relações espaciais topológicas deveriam se constituir como conteúdo das séries iniciais, e que o desenvolvimento de várias atividades/projetos caracterizavam-se como uma confusão no trabalho pedagógico de aula.

Esta *ruptura* a que me refiro é uma *ruptura* interna, pois acontece na minha percepção de que o trabalho deveria ser revisto para resultar na mudança da postura dos alunos frente ao conhecimento. Não analiso, entretanto, os indícios de que houve ou não *ruptura* na postura dos alunos.

Tanto a primeira situação sobre a percepção da necessidade de socializar o estudo sobre livro didático, como a situação da percepção do engano sobre o conteúdo a ser ensinado em Estudos Sociais, e esta última sobre a organização da aula, são situações *inesperadas*.

Um outro momento que o movimento da aula é determinado pelas relações e pelos fatos - *inesperados* - que vão ocorrendo a cada instante, refere-se ao dia em que os alunos estavam apresentando os resultados parciais dos relatórios de final de ano.

> **"Ao final das apresentações do dia sobre como está o trabalho final, percebi que houve uma grande incidência de aulas assistidas que demonstravam que em Estudos Sociais, era tratado o conteúdo Trânsito. Então achei que seria**

interessante levantar esta temática e aproveitar que havia chegado um material sobre este tema para os alunos trabalharem na prática. Fui até a lousa escrevi a palavra trânsito.

Adriana - *Vários grupos estão mostrando que na aula de estágio estão observando a questão do trânsito. ... Na aula de Estudos Sociais. Por que o estudo de trânsito precisa ser feito na aula de Estudos Sociais, hein?*

Gilmara R - *Ah, por causa de lateralidade.*

Rosimeire F. - *Regras, né?*

Bete - *Espaço*

Marcos - *A relação entre as próprias pessoas. Não trabalha com esta noção de relações sociais?*

(...)

Adriana - *Bom, agora como está muito presente esta questão do trânsito, a gente vai pensar aqui na sala numa forma de se ensinar questões do trânsito.*

Marcos - *Questões do trânsito?*

Adriana - *É. Ensinar questões relativas ao trânsito para a criança. Há pouco tempo foi dado um material para todas as escolas que é este aqui que vocês viram, tá? Então eu queria saber como que vocês ensinariam noções de trânsito?*

Rosimeire F. - *Espalhar as placas de trânsito pela sala. Aí as crianças vão andar assim e ver: "ah, este aqui vira à direita" "este só pode virar à esquerda", continuar, colocar semáforo .*

Adriana - *Na classe?*

Rosimeire F. - *Ou no pátio, sei lá.*

(...)

Neste momento elaboro uma atividade de última aula, mais uma vez sem consultá-los.

Adriana - *Agora. Só um minutinho* **(se dirigindo a alguém que está na porta)** *Vocês vão fazer o seguinte. A sala vai se dividir em três grupos rapidinho e cada um vai ficar encarregado de elaborar uma atividade de acordo com o objetivo.*

A classe começa a virar uma bagunça, pois os alunos vão falando em qual dos objetivos querem ficar."[39] (Tr., p.79-81, 25/11)

Depois de terminadas as apresentações dos alunos naquele dia e a partir de um processo de *reflexão na ação* (SCHÖN, 1992), parecia pertinente a discussão sobre trânsito, uma vez que, como relato, este foi um tema muito presente nas experiências vivenciadas no estágio, e em momento

[39] O desenvolvimento desta aula está analisado no ponto de vista da produção do conhecimento, questionando-se, inclusive, os problemas relativos à pertinência deste tema.

algum ela havia perpassado o curso de formação. Não acredito que todos os conteúdos que podem ser trabalhados em Estudos Sociais nas séries iniciais devem ser pensados num curso de formação. É impossível tal objetivo, pela infinidade de conhecimentos das áreas específicas que o futuro professor vai se deparar em sua prática, especialmente por ter que lidar com quatro áreas diferentes de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências. Seria utópica tal expectativa.

Isto não significa que os conteúdos devam ser aleatórios, determinados no decorrer do trabalho. Há a necessidade de um planejamento e também a necessidade de não ignorar o *inesperado* como o caso da frequente observação de questões sobre trânsito.

Havia um ambiente propício para o trabalho com o tema trânsito: estava sendo recorrente nas observações; havia acabado de chegar um material pedagógico na escola; havia um projeto da Secretaria Municipal de Transportes envolvendo as escolas estaduais, sobre Educação para o Trânsito; e muitas discussões sobre as leis do trânsito estavam sendo elaboradas.

Por que trabalhar trânsito em Estudos Sociais? A qual problema estrutural este tema estava vinculado? Não seria pertinente levantar um questionamento sobre as condições da vida urbana atualmente para chegarmos numa discussão sobre trânsito? [40]

Estes casos são momentos do curso em que o professor percebe que tal atividade não será bem aceita e que uma outra atividade atuará de forma a incentivar os alunos para o trabalho, assim ele rearranja seu trabalho para uma próxima aula, mas sempre de forma não particularizada (HELLER, 1992); há uma reflexão para tal.

É evidente que, apesar de não particularizado, o encaminhamento da aula, por se caracterizar em *reflexão na ação*, apresenta uma atitude que pode ser inclusive, fruto da intuição do professor. Contudo, como WOODS(1995) alerta ***"apesar de as dificuldades da situação serem tantas que***

[40] Este problema foi desenvolvido no indicador sobre a produção coletiva de conhecimento na prática pedagógica.

um pouco de sorte ou uma ajuda externa podem servir de rastilho, todo o resto foi organizado e preparado." (p.133)

O fato de ter um ambiente propício, para naquele momento trabalhar o tema trânsito, não nega a existência de uma preparação e organização da aula.

De alguma forma os episódios acima descritos demonstram a atitude de *reflexão na e sobre a ação* com momentos de elaboração estruturada, resultado da aparição do acontecimento *inesperado*. Para JACKSON(1996), existe uma característica que

> ***"proporciona una fuente adicional de satisfacciones y de activación emocional: la frecuente aparición de acontecimientos inesperados. El hecho de que nadie pueda prever con gran precisión lo que significará un dia de enseñanza crea, al menos para el profesor que desea la variedad, una atmósfera de placentera expectación en su trabajo, de nervosismo incluso"*** (p.169)

Mais situações de aparição do *inesperado* podem ser analisadas, que apresentam respostas para o mesmo dia de aula. O primeiro momento selecionado refere-se a um dia em que eu estava explicando o trabalho final (ver anexo) a ser realizado pelos alunos e que, de última hora uma aluna quer relatar uma experiência observada e vivenciada no estágio que realizava numa escola particular. Aproveito para utilizá-la como exemplo do exercício de análise que desejo que os alunos façam no relatório final.

Adriana - *A gente só vai ter dois trabalhinhos este bimestre, dois trabalhos este bimestre. Um deles é final. No final de novembro vocês começam a apresentar em forma de seminário.*

Muita reclamação. Vou distribuindo as diretrizes e pedindo calma para os alunos.

"Calma gente"

Adriana – *O trabalho é super gostoso mas um pouco complicado.*

Gilmara R. - *O trabalho é super gostoso mas é fazer relatório.*

(...)

Luciene -*É um por grupo?*

Fabiana C.- *Adriana!*

Fernanda - *Adriana, eu queria em impressora colorida.*

Adriana - *Ah, vá, vá.*

Fabiana C. - *Deixa eu contar o que eu vi no estágio?*

Adriana - *Conta, conta. Turma, vamos escutar o que a Fabiana tem para contar.*

Fabiana C. - *Eu presenciei uma aula no estágio em que a professora estava trabalhando noções de trânsito, né; noções de trânsito com a criança. Aí a professora falou assim: o que nós vamos fazer para ensinar. Ah, vamos pegar assim, pegar cartolina, fazer carrinho, fazer sinal vermelho para parar. Vamos fazer assim: tipo um caminho. Vamos fazer tipo um trânsito mesmo. Aí ela foi até lá embaixo e pegou cartolina, e deixou no chão da classe. Aí ela fez um quadrado, tipo um carrinho onde entra a criança. Aí umas dez crianças faziam placa de trânsito, porque elas viam na rua e aí elas faziam e as outras ficavam de carrinho. Aí tinha criança que falou do sinaleiro. "Mas quanto tempo fica aceso a sinaleira", ela perguntou, né? "Ah, tia eu contei. Tem trinta segundos cada sinal: sinal verde e vermelho" Aí elas contaram que vão puxar a orelha dos pais que pisarem em cima da faixa porque não pode. Não pode passar no sinal vermelho, tem que esperar no amarelo.*

Adriana - *Sua escola é municipal?*

Fabiana C.- *Não, particular.*

Adriana - *Aí fizeram o percurso no chão. Quem fez?*

Fabiana C.– *A professora* **(inaudível)**

Adriana - *Professora? Não teve nenhum acidente de trânsito?*

Fabiana C.- *Sim. Teve, nós fizemos eles baterem.*

Adriana - *Vocês fizeram de propósito?*

Fabiana C.– *É*

(...)

Fabiana C. - *A gente perguntou também da família. Como que ela dirigia nas ruas* **(inaudível)**

Adriana - *Para que série?*

Fabiana C.- *1ª.*

Adriana - *1ª série? E como você percebeu isto com o que a gente está estudando? Por exemplo: por que é que se faz um espaço para ele se locomover no trânsito, percorrer e não fala de um trânsito hipotético, da rua da casa dele, da cidade?*

Fabiana C.- *Apesar que para aprender precisa de exemplo, né?*

Adriana - *Neste momento então, ela estava tentando reproduzir um fato que é vivido constantemente por eles. Pessoal preste atenção nisto* **(virando-me para o grupo da porta)** *porque é este tipo de coisa que pode estar ajudando no nosso trabalho, tá? Eu acho que você já pode aproveitar este trabalho que você presenciou e relacionar com os textos e fazer parte do relatório. Por que aí você vai aproveitar isto e explicar o porque é trabalhado este tipo de atividade. Olha, ela fez, ela fez com que eles vivessem, porque*

hipoteticamente não adiantaria nada falar que o semáforo tal, lembrar, mas aí existe uma situação de vivência. Este é um primeiro toque para a análise." (Tr., p. 49-50, 14/10)

A aluna Fabiana C. pede para expor a experiência de estágio no momento em que eu estava distribuindo as diretrizes para elaboração do relatório final. Não havia intenção por parte da aluna em fazer o relato para ilustrar qualquer colocação de minha parte. As perguntas que faço têm o objetivo de esclarecer a atividade até o momento em que questiono sobre a relação desta aula observada com os conteúdos estudados em nossa disciplina - "*Pessoal preste atenção nisto* ***(virando-me para o grupo da porta)*** *porque é este tipo de coisa que pode estar ajudando no nosso trabalho, tá? Eu acho que você já pode aproveitar este trabalho que você presenciou e relacionar com os textos e fazer parte do relatório*"

No momento em que dou a última explicação - aproximação deste exemplo vivenciado pela Fabiana e o conteúdo estudado - aproximo a sua fala para as diretrizes do trabalho final que seriam explicitadas antes de seu pedido.

Pela situação *inesperada* - pedido e explanação da experiência de estágio da aluna, - eu improviso a aula, explorando tal exemplo como ilustração do que deveria ser realizado no relatório final. Utilizo o exemplo como repertório para os alunos compreenderem como deve ser realizado o relatório. Improvisadamente aproveito o relato para ilustrar ou até referendar a minha proposta de relatório final. Considero esta situação *inesperada* pois não estávamos falando sobre experiências do estágio e, nem tampouco a aluna tinha o interesse em relacionar com a explicação do trabalho final, uma vez que não havia explicado sobre o que se tratava o trabalho.

Assim como o anterior, o próximo episódio também se constitui como um momento da aparição do *inesperado*. No dia 21/10, estávamos discutindo sobre as relações espaciais projetivas, até que em uma pausa desta

discussão, alguns alunos começam a se perguntar sobre o tempo físico - se vai chover ou não, pois não havia sol.

Como em nossa discussão de orientação espacial havia surgido a questão da localização do ponto de referência que não seria o próprio aluno, achei pertinente aproveitar a conversa sobre chuva e...

> **"... pergunto se eles sabem onde nasce o Sol. Alguns alunos dizem que não e a Priscila aponta com o braço para o lado correto. Parece que esta pergunta animou a classe.**
> Rosimeire F. - *Quando eu venho de ônibus, ele nasce na frente.*
> **Alguém diz que não tem nada a ver.**
> Adriana - *E o ônibus vem de onde? Vem de lá* **(aponto para uma região)** *ou de lá* **(aponto para o lado oposto)?**
> Rosimeire F. - *Aí varia* **(brincando com a palavra)**
> Adriana - *Então vamos descer e tentar localizar o Sol e os pontos cardeais e fazer a relação com aquela questão lá do começo do ano com pontos cardeais e que relações espaciais estão envolvidas na localização dos mesmos."* (Tr., p. 57, 21/10)

O *inesperado* - conversa em aula - leva-me a *improvisar* um questionamento sobre localização espacial. Assim foi possível retomar, no entanto com novos questionamentos e desencadeando novas atividades que não estavam previstas: ida ao pátio, posterior trabalho com mapas, localização do bairro em que se localiza a escola. Pretendi transformar aquela conversa numa desculpa para um conhecimento elaborado que estávamos começando a estudar naquele dia.

Outras situações *inesperadas* demonstram a não-linearidade da aula, por fatores que a escola está vivendo naquele momento.

> **"Infelizmente não foi possível fazer a maquete - por isso não gravei a aula. A (nome da professora) veio pedir para eu ceder a aula para o término da discussão do projeto das eleições do CEFAM. Eu falei que estava precisando da aula, mas se era tão urgente tudo bem."** (CA, p.23, 20/09)

> **"Nesta semana, os alunos pararam, não estão indo à aula em protesto contra a demora do depósito das bolsas de estudo. Nesta sala havia um número maior de alunos, mas mesmo assim não representava 30%. Começamos a conversar sobre que rumo tomar naquela aula. Os alunos achavam melhor que nada de novo fosse trabalhado e que ficássemos só conversando. Eu disse que não poderia ser assim, pois se eles estavam lá era para trabalhar. (...) Afirmei que não poderíamos ficar ali na sala sem fazer nada, aproveitei então para explicar o meu planejamento."** (CA, p. 3, 13/03)

Em vários momentos me deparava com os imprevistos da aula, caracterizando a sua complexidade.

Estas situações de *improviso* de uma atividade de minha parte, apresentam um momento de *reflexão na ação*, uma vez que, ao mesmo tempo que atuo em aula, também penso sobre esta atuação, transformando-a ou não.

Para PERRENOUD(1993), a ***"prática pedagógica (...) é constituída por uma sucessão de micro-decisões"***(p.37). Estas micro-decisões são tomadas para gerir o trabalho pedagógico em aula. Nos casos analisados, estas micro-decisões foram tomadas para:

- aproximar o conteúdo de nossa disciplina com a prática pedagógica observada/vivenciada no estágio;
- organizar o clima e a dinâmica global do grupo - no momento que me aproveito das colocações sobre o tempo físico para estudar localização dos pontos cardeais;
- dar continuidade a outra prioridade dentro da instituição escolar - cancelamento da aula para viabilização do projeto das eleições.

Apesar de, aparentemente, estes *imprevistos* criarem situações de improviso, estas últimas não são criadas *ex nihilo* (PERRENOUD, 1993, p.39)

> ***"A insistência no caráter particularmente improvisado da ação pedagógica na sala de aula, não pretende, de todo em todo, sugerir que o professor chegue à sala de aula sem projecto ou sem preparação. As intenções didáticas variam consoante, não só os professores os momentos e o tipo da actividade, mas também o grau e o gênero de preparação."*** (p.39)

Outra característica destes episódios é a *imediatez*, segundo JACKSON (1996), ou seja a ***"exigencia del aquí e ahora"*** (p.154), que provoca o pensamento prático do professor para a tomada de ação frente à situação imprevista. *Imediatez* que é respondida com a improvisação de uma atividade ou do encaminhamento da aula.

* * * *

Lançando o olhar (agora distanciado) sobre estes episódios, pode-se observar que há no trabalho docente em aula, situações imprevistas, *inesperadas* que provocam a reflexão de minha parte. Esta reflexão, que nos casos analisados são momentos de *reflexão na e sobre a ação*, ***"constituem o pensamento prático do profissional (neste caso, do professor) com o qual enfrento as situações divergentes da prática"*** (GOMEZ, 1992, p.105).

No caso da reflexão na ação, tem-se como resultado algumas *improvisações* no cotidiano da aula. Analisando estes momentos de *improvisação* PERRENOUD (1993) vai dizer que a prática do professor, é guiada no princípio dentro de um projeto, num conjunto de regras, mas que a situação efetiva afasta-o deste projeto e a partir deste momento intervém o *habitus*[41].

Deparar-me com o *inesperado* faz parte do jogo da aula, e nestes termos não teria tempo suficiente para repensá-la, elaborar novas estratégias. Deveria agir naquele determinado momento, mas tentar me mover em busca do humano-genérico, pensar na minha ação enquanto trabalho e ***"quando se trata do trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) é sempre atividade do gênero humano"*** (HELLER, 1992, p. 21). É fato que em todos os momentos em que propus a pensar a atividade (a minha prática de sala de aula) e fui em busca do ser humano genérico, agi através da confiança, segundo HELLER (1992), um dos elementos da vida cotidiana

> ***"...o conhecimento dos contornos básicos da verdade requer confiança (em nosso método científico, na cognoscibilidade da realidade, nos resultados científicos de outras pessoas). (...) A confiança é um afeto do indivíduo inteiro e, desse modo, mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que a fé, que se enraíza sempre no indivíduo - particular"*** (p.33-4)

Estes são apenas alguns dos momentos em que me deparei com situações *inesperadas*, e a atitude espontânea prevaleceu. Ainda segundo HELLER(1992),

---

[41] O conceito de *habitus* é recortado por PERRENOUD(1993) a partir de BOURDIEU - "conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos" (P.39). Também realizei a leitura de BOURDIEU (1989) em que o conceito de *habitus* está na nota de rodapé número 7

> *"toda categoria da ação e do pensamento manifesta-se e funciona exclusivamente enquanto é imprescindível para a simples continuação da cotidianidade; normalmente não se manifesta com profundidade, amplitude ou intensidade especiais, pois isso destruiria a rígida "ordem" da cotidianidade"* (p. 31).

Desta análise dos dados de minha prática em 1996, pude perceber que as condições concretas da aula provocam acontecimentos que determinam por onde ela vai se encaminhar. O ideal da prática pedagógica se depara com a resistência das condições de trabalho que provoca modificações de um quadro, que não depende apenas da ação do professor. Desta forma, segundo SMOLKA e LAPLANE [199_] esta dinâmica apresenta *"uma lógica própria na qual se insere a ação do professor"* (p.8).

São estes acontecimentos e esta lógica própria que permitirá ao professor "tomar consciência" das mudanças possíveis no trabalho docente em aula e agir para a busca do "humano genérico". E assim se constitui a possibilidade da reflexão no processo de trabalho pedagógico em aula.

Outro encontro com o *inesperado* e que pode também proporcionar esta tomada de consciência por parte do professor, está demarcada nos diversos momentos em que me deparo com dificuldades no trato com o conhecimento específico.

Na análise do trabalho realizado durante o ano de 1996, deparei-me com vários momentos de dificuldade em lidar com um determinado conhecimento. Em alguns casos esta dificuldade relacionava-se ao específico da área de História e Geografia. Estes conhecimentos não faziam parte do meu universo de estudo, eram questões não previstas, não estavam planejadas ou estudadas, mas apareciam no cotidiano da aula e assim havia o *improviso* de um saber ou a tentativa de junto com os alunos, arranjar uma saída para determinada situação.

Em outros momentos eram conhecimentos relativos aos estudos sobre educação, seja no aspecto metodológico, como na área de fundamentos. Em uma aula sobre a história do ensino de Estudos Sociais no Brasil, faço algumas afirmações aos alunos que não correspondem à realidade. Baseada no texto de CAMARGO et al(1986), organizei uma aula expositiva sobre o tema. Além deste material eu apresentava um repertório de informações sobre a História da Educação Brasileira, o que, eu acreditava, me permitia estabelecer as relações entre as diversas informações. No entanto estas relações, sem fundamento, permitiram que eu afirmasse aos meus alunos "**que a experiência dos Colégios Vocacionais tem sua base nas idéias de Paulo Freire. Será?**"[42](**CA, p. 2, 6/03).**

Ao afirmar que as idéias dos Colégios Vocacionais se baseiam nas idéias de Paulo Freire, percebo imediatamente o engano através da indagação que faço a mim mesma - **"Será?"**. A relação entre estas duas experiências está no caráter progressista de ambos - Colégios Vocacionais e Movimentos de Educação de Base do início dos anos 60 - uma vez que tinham uma pedagogia que visava o espírito crítico e criador, levando os educandos a atuar e não aceitar passivamente o conhecimento recebido (WEREBE, 1994).

Este ato precipitado, revisto num processo de *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 1992), permitiu-me corrigir o erro para as outras aulas com este tema. No entanto, os alunos da turma de 1996 assimilaram a informação sobre a experiência dos Colégios Vocacionais como correta.

O momento citado abaixo consistiu da análise de trechos de livros didáticos, em que nos deparamos com conceitos que não dominávamos. Nesse momento, os questionamentos dos alunos sobre o exemplo que estudávamos aparecem[43].

---

[42] Apesar do absurdo que alguns acadêmicos podem achar sobre o engano cometido e sua explicitação num texto de dissertação, não haverá omissão, pois é sobre estas dificuldades que podemos repensar cursos de formação inicial e continuada. Além disso, posso também com eles, repensar alguns posicionamentos teóricos em sala.

[43] Infelizmente o trecho do livro didático utilizado nesta atividade foi extraviado. Não o encontrei entre os meus dados. Em linhas gerais o trecho era referente à unidade de um livro didático que se propunha a estudar a cidade e sua divisão física. Era citado que na periferia da cidade há casas com

"Quando começaram a falar do 4º fragmento, surgiram todas as questões possíveis a respeito do tema: periferia/subúrbio.
Fiquei apreensiva porque era uma questão que parecia tão óbvia, mas que nunca havia parado para pensar. Fiz o seguinte quadro na lousa, acompanhada dos alunos (com perguntas, dúvidas, etc.)

SUBURBANO
- NÃO APRESENTA CARACTERÍSTICAS DE INFRA-ESTRUTURA MÍNIMA

SUBÚRBIO - RELACIONA-SE COM SUBURBANO
SUBÚRBIO/-PERIFERIA
- NO NOSSO IMAGINÁRIO EXISTE TAL RELAÇÃO. MAS O QUE É PERIFERIA?

Perguntei o que vinha à mente ao falar sobre periferia:
- distante do centro;
- favela;
- pobreza.

Mas conforme nós íamos conversando, os alunos iam se posicionando e trazendo para a realidade: *"Mas e o Cambuí? É periferia?" "Mas o meu bairro não é subúrbio?"*

Falei que havia conceitos reais para cada um dos temas e que não usávamos coerentemente. A discussão foi longe pois eles iam colocando cada vez mais dúvidas. Por exemplo: *"No Morumbi – S.P. – tem mansões e logo mais em frente uma favela. Lá é periferia? É subúrbio?"* **- Fernanda.**

Conversamos um pouco sobre as contradições nos determinados espaços ocupados.
Até então não havíamos conversado sobre o conceito de centro. Ele apenas estava sendo usado como ponto de partida para determinarmos o que era subúrbio e periferia. Até que...
"Mas no centro da cidade moram mendigos e lá não é subúrbio." **Uma aluna - Vanessa - fez esta colocação pois eu havia falado que no subúrbio há uma grande concentração de pobreza - falta moradia decente. Daí então, voltamos a discussão da contradição.**
Uma aluna - Jack - colocou que acreditava que o que mais fazia diferença era o centro ser o centro do comércio, das transações financeiras. Concordei. Esta colocação foi para dizer que não são as características de condições de moradia que fazem o centro ser o que é." (CA, p.6, 27/03)

Durante o desenvolvimento desta aula, o único recurso utilizado para a compreensão mais elaborada do significado das palavras periferia e subúrbio foi o dicionário. Por não termos nenhum material que nos subsidiasse cientificamente nestes conceitos, corríamos o risco de cair no senso comum. O encaminhamento dado a esta aula foi a confirmação sobre os conceitos junto à

---

plantações e criação de alguns animais, além de não aparecer as contradições deste espaço físico, enfatizando uma visão bucólica de tal realidade.

professora de Geografia, que me alertou para a inexistência de livros didáticos que discutem esta contradição. Apresentei o encaminhamento dado na aula coletivamente sobre estes conceitos e ela concordou com a discussão transcorrida. Avisei as alunas sobre o posicionamento da professora de Geografia sobre a nossa aula. Infelizmente não tivemos acesso a um material que apresentasse estes conceitos de forma melhor elaborada.

Não exploramos, nesta aula, o exercício de entendimento das contradições existentes na ocupação de um determinado espaço, uma vez que o objetivo era levantar algumas categorias que ajudassem numa posterior análise de livro didático.

Esta questão sobre a ocupação de um espaço voltou a ser foco de atenção em vários momentos durante o trabalho com esta classe, como na elaboração de Estudos de Bairro, quando os alunos puderam verificar as condições sociais que geram concentração de determinadas classes sociais em determinadas áreas geográficas. Em que o aspecto do espaço físico, seu relevo, ou aspecto de exploração - por exemplo: ter um presídio - interferia na escolha da população por morar nesta localidade ou na exploração imobiliária desta área? Foram questões que eu estimulava fundamentada na corrente da Geografia, denominada Crítica, que alerta para as relações entre os aspectos físicos de uma determinada região e sua exploração pelo homem.

O surgimento do tema periferia/subúrbio foi mais um dos momentos em que posso caracterizar como o aparecimento do *inesperado* no trabalho pedagógico, uma vez que não havia preparado tal encaminhamento para discussão. E não poderia negligenciá-la, ignorando as dúvidas. Estes conceitos fazem parte da área de conhecimento de Estudos Sociais, mas isto não significa que todo o conhecimento desta área deva fazer parte do meu repertório. Estas novas discussões vão sendo realizadas em aula e através de pesquisas, aumentando os meus conhecimentos sobre a área.

A saída para esta situação foi organizar a aula de alguma forma imediata, através da *improvisação*. E por não ter previsto, não havia estudado tal tema, o qual eu não dominava.

Nós, professores, temos que estudar para "dar aula"?

Por um lado, a característica da atividade docente é estar preparado para o conteúdo de determinada aula para não ter que sempre dizer "não sei". Por outro, a beleza de ser professora está na possibilidade de, incessantemente, estudar a partir de necessidades reais e ***"sonhar a beleza de ser um eterno aprendiz"***(Gonzaguinha).

"Mas no centro da cidade moram mendigos e lá não é subúrbio." **Uma aluna - Vanessa - fez esta colocação pois eu havia falado que no subúrbio há uma grande concentração de pobreza - falta moradia decente"**. Até o momento desta intervenção, as produções que tentávamos elaborar pareciam haver entrado num equilíbrio. Vanessa "coloca em xeque" o conceito de centro que estávamos utilizando.

A dificuldade encontrada ao lidar com este conhecimento está no trato com o *inesperado*, pois o conteúdo desta aula não fazia parte do meu repertório, nem tampouco eu já havia passado por esta discussão em um outro momento.

Esta suposta falta de repertório não seria uma deficiência na escolarização básica que, frequentemente mostra conceitos incompletos, sem discussão de suas contradições e simplificados?

Ao que parece uma proposta fundamentalmente tecnicista não é viável para a formação de professores, quando nos deparamos com situações que não são resolvidas com técnicas pré-elaboradas para resolver problemas da prática cotidiana. Uma formação tecnicista nesta situação poderia provocar a atitude de ignorar as dúvidas dos alunos.

Neste processo de reflexão pode-se apreender que a necessidade de buscar um conhecimento elaborado sobre determinado tema, neste caso

periferia/subúrbio, durante o transcorrer do processo da aula é condição para que os alunos tenham uma resposta mais fundamentada acerca do que está se discutindo.

Outro momento em que apresento dificuldades no trato com o conhecimento, foi no trabalho com as relações espaciais Euclidianas, que dizem respeito à noção de coordenadas que situam os objetos uns em relação aos outros e englobam o lugar do objeto e seu deslocamento em uma mesma estrutura, conforme ALMEIDA (1994). Fui buscar ajuda com o professor de Matemática, e muita leitura sobre espaço, material para trabalhar tal conteúdo.

Contraditoriamente, em outro momento quando levantávamos as implicações metodológicas do trabalho com maquete, eu não dei continuidade a um comentário de um aluno e tampouco estava preparada para lidar com o tema em questão:

> "Adriana - *Ah, terceira!***(referindo-me a uma aluna que me avisou que a leitura que ela estava fazendo era do planejamento de uma 3ª série)** *Senão eu já estava dizendo que seria exagero para a 1ª série. Mas na 1ª série tem, eles fazem o trabalho com o eu, a identidade do aluno* **(escrevendo na lousa).** *É um dos conteúdos... da 1ª série a partir das duas atividades. E outra, outro conteúdo que também está sendo trabalhado é a sala de aula, a sala de aula como ambiente de interação.* **(escrevendo na lousa)** *Sala de aula como espaço de interação. Espaço de interação, onde se dão as relações sociais, é... o espaço de convivência do aluno. Primeiro meio que ele tem acesso depois da família ou, depois da religião, da igreja. Geralmente a criança.... Quais são os ambientes a que ela pertence? Casa onde ela se relaciona com os familiares, e... igreja, às vezes ela vai para a igreja e outros ambientes. E nesta sala de aula, por que trabalhar este espaço primeiro com a criança? Ahn? Vocês poderiam também estar trabalhando com a casa dela? Com o espaço casa, escola, sala de aula.*
>
> Marcos - *Porque é o espaço próximo...*
>
> Adriana - *Isto. Porque é o espaço mais próximo. Você ia falar mais alguma coisa e eu te interrompi, Marcos. Além do espaço mais próximo...*
>
> Marcos - *Não.*
>
> Adriana - *Porque é o espaço mais próximo com que ela vai se relacionar.*
>
> Marcos - *E também porque o espaço mais longe***(mais amplo)** *é difícil para abstração, assim.*

> Adriana - *É, isto... Bom* **(penso por um momento e troco imediatamente de assunto).** *Então, cada uma das atividades, qual é o objetivo e o que ela vai estar desenvolvendo na criança?(...)"* (Tr., p42-3, 14/10)

Demonstro meu desconhecimento do tema abstração e tento fugir do tema por não dominá-lo. Será que realmente começa-se pelo espaço próximo em função da facilidade da criança em lidar com este espaço, ou pelo fato de ser neste espaço que a criança deve se sentir participativa e ter a perspectiva de possibilidades de transformações? Em que sentido está se empregando este termo abstração? Uma criança pode ter dificuldade em conceber e localizar um espaço no qual ela nunca esteve, por isto há necessidade do trabalho iniciar com o espaço vivido. No entanto, esta mesma criança pode entender o quanto é distante o local de trabalho do pai que passa toda a semana longe de sua família trabalhando em outro Estado e, ao mesmo tempo, pode denominar este local e demonstrar princípios de localização, dependendo de suas relações com o pai e quanto ele lhe conta do local.

Este tema não foi retomado imediatamente com a classe. Ele só voltaria à discussão ao final do ano, com a elaboração de um relatório final onde os alunos articulariam todo o trabalho realizado durante o ano na disciplina de Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais com a realidade vivida no estágio. Considero no entanto, que seu aprofundamento não teve respaldo de um conhecimento mais elaborado.

A dificuldade encontrada neste momento com o conhecimento que trabalho está centrada na problemática da distância entre os vários estudos que vêm sendo realizados pelas áreas de conhecimentos competentes e o acesso que eu tive a eles. Questões como estas - o embate com a afirmação sobre a abstração - não foram colocadas no curso de formação, especialmente porque a estrutura dos cursos é estratificada - primeiro se aprende através da disciplinas de cunho teórico, os chamados fundamentos, depois está a prática dos estágios. Durante o meu processo de escolarização - curso de Pedagogia - a estrutura do curso não "deu conta" dos problemas da prática pedagógica.

Mais uma vez, a beleza está em saber que num processo de formação contínua, o professora (neste caso, eu) pode ter uma postura de pesquisadora e continuar tal busca.

Na continuidade da aula sobre as implicações metodológicas da confecção da maquete, novamente deparei-me com o *inesperado*:

"Adriana - **(a maquete)** *Trabalha com o tridimensional, com a característica tridimensional do espaço.*

Camila - *O que é isto? Eu não sei.*

Ela fez uma daquelas perguntas que diz respeito ao conhecimento específico de Geografia e que eu nem sempre consigo explicar.

Adriana - *Eh, A. Quando você trabalha, quando você olha para uma planta, o que você vê? Para a planta de uma casa, o que você vê?*

Camila - *O desenho.*

Adriana - *O desenho desta casa, só que em que perspectiva?*

Marcos - *Bidimensional.*

Faço um gesto para ele indicando que está no caminho certo.

Marcos - *Na verdade é uni...*

Eliane - *É só uni pois você vê o objeto apenas de um lado.*

Adriana - *É você vê ela... Na verdade (pára de falar pois está um zum-zum-zum) Na verdade você nem vê a forma real que representa estas carteiras. Você vê um retângulo assim* ▭ **(desenho na lousa).**

Eliane - *Você vê um lado do objeto.*

Adriana - *Mas não ele por inteiro. Agora tridimensional é você olhar todos os lados, é conseguir representar todos os lados deste objeto. Então quando a... Cadê aquele lixinho? (...) Ele está feito de maneira tridimensional porque você está vendo ele por dentro, por fora, por baixo. Se eu for desenhar este lixo, você vai vê-lo num plano só, tá? Você pode ver ele assim...., assim* ○ *, ou assim* ● *. Mas eu não vejo ele na forma total. Por isso que a maquete é um trabalho com o tridimensional porque se mostra a forma tridimensional, tá ok?*

Devolvo o lixo.

Joana - *Adriana!*

Sandra M.- *Tridimensional significa três dimensões.*

Adriana - *É dentro, fora e embaixo. Na sala, você apresentou os quatros lados da sala. A matemática explica isto muito bem."* (tr., p.28, 30/09)

Durante a explicação sobre o plano em que foi confeccionado o lixinho da aluna, eu não uso o termo unidimensional, pois aparentemente não está correto, no entanto não estou convicta disto, e no lugar de questionar ou aceitar, omito o uso e também minha incerteza.

Lembro-me desta questão e da insegurança que senti ao me deparar com a dificuldade em definir estes conceitos. Através deste exemplo, percebo a tentativa de buscar apoio no aluno para que ele estabeleça a definição, o que me isentaria da responsabilidade do que seria dito sobre tridimensionalidade, ao mesmo tempo em que estabelecem-se conflitos na utilização do termo tanto para o aluno quanto para mim. No momento em que defino, há confusão, pois tridimensional refere-se às três dimensões do objeto - comprimento, largura e altura - e não aos lados do mesmo. No afã da construção de conhecimento, arrisco-me na relação com um conteúdo de matemática que não domino totalmente.

Em uma aula em que eu apresentava aos alunos uma síntese dos conhecimentos transmitidos a partir da confecção da maquete, percebo que os alunos, para construir a maquete, não se utilizam de medidas padronizadas, e sim de alternativas ou senso da medida real.

"**Adriana** - *Bom, pessoal! Outra coisa que surgiu também. Psiu! Outra coisa que surgiu, é um negócio que eu chamei de senso de espaço* **(escreve na lousa),** *senso de espaço. Vocês já viram em Matemática o senso numérico? Vocês já viram em Metodologia da Matemática o que é senso numérico?*

Luciene - *Não*

Marcos - *Fala o que vem a ser.*

Adriana - *A criança tem senso numerico, ou seja, a criança sem contar, percebe que neste grupo tem menos criança que neste grupo.*

Marcos - *Eu acho que nós vimos com outro nome com o professor de Matemática.*

Alguns alunos fazem uma cara de que já viram mas não se lembram.
Uma conversa para lembrar o que viram.

Adriana - *O que eu chamei aqui de senso de espaço é isto: Vocês perceberam que, a..., em cima do vidro, tem menos espaço que embaixo do vidro. Vocês não foram lá e mediram de alguma forma, mas vocês perceberam que... que existe menos espaço de parede, de tijolo que embaixo."* (Tr., p.48, 14/10)

Mais uma vez há a tentativa de fazer relações com um repertório que eu possuía sobre a Matemática. No momento eu não sabia se esta relação estava correta, mesmo assim arrisquei em fazê-la. Posteriormente, busquei resposta à esta questão, descobrindo que era acertada.

Em alguns momentos não utilizo conceitos das áreas específicas de História e Geografia. A aula sobre o recurso da elaboração da História de Vida com as crianças retrata este fato.

"**Adriana** - *O interessante... mas independente disto, de se fazer estas grandes relações com o contexto histórico, mesmo assim ela pode ser problematizada* **(escrevendo na lousa)** *Como problematizada? Mostrando os conflitos existentes na história, ou na sua história. Por exemplo: por que eu moro numa casa "x"* **(pausa para atender Ivanir)** *e o fulano mora numa casa daquele jeito? Por que meu pai está desempregado? Por que é que, por que é que – dê um exemplo gente, para ajudar aqui na história de vida.*

Gilmara K.- *Mudança ...*

Adriana – *Isto. Por que é que você mudou de casa? Mudou de cidade?*

Simônica - *Por que você tem este nome?*

Adriana - *Por que você tem este nome? Este problema de mudar de casa é legal porque aí mostra olha: meu pai foi embora porque foi em busca de melhores condições de vida. Ah, é? Lá não tinha? Aqui tem? Será que tem? Isto é problema que pode ser trabalhado junto com as crianças tá legal? Claro que você não vai dar as respostas todas históricas. Não adianta. Para a 1ª série isto é impossível, mas você vai levando de alguma forma ela a pensar, a refletir sobre isto. Bom, então a História de Vida pode ser problematizada mostrando os conflitos. Agora o que ela faz? O que ela provoca no aluno? Ela valoriza o indivíduo. Tem muita gente que chegou para mim... Posso usar o seu exemplo?* **(se referindo a Silvia)** *Como a Silvia..., posso usar seu exemplo?*

Silvia - *O que?*

Adriana – *De você não querer escrever, lembra?*

Silvia - *Ah, sim!*

Adriana - *Aí, você olhou para mim... posso usar seu exemplo?*

Silvia - *Pode!*

Adriana - *Aí você olhou para mim e disse: eu não vou fazer, minha vida é muito babaca! Por que a gente tem este sentimento de ser babaca? O que a gente acha de nossa vida? Ou: eu não tenho muito o que falar de minha vida. Por que a gente tem este sentimento?*" (Tr., p.43, 14/10)

As questões que levanto para explicar a importância da História de Vida são apresentadas numa linguagem acessível aos alunos, aparentemente descritivas. Ao falar sobre os conflitos na história, não faço uso, não desenvolvo o conceito de linearidade que caracteriza a história que nos é apresentada frequentemente pela escola.

"Tatiana M. - *Por que às vezes a gente faz comparação com a vida dos outros?*

Adriana - *Às vezes a gente compara e por que a gente compara? Fala.* **(referindo-me a Gilmara K.)**

Gilmara K. - *Aí, eu não sei! Eu vejo assim: eu sou diferente dela, né? E, vamos supor assim: eu vivo num ambiente diferente do dela. Então eu acho assim que minha vida* **(inaudível),** *ela tem mais questões, ela tem uma vida diferente da minha. A vida dela é mais legal que a minha. Aí eu já fico assim, né? Eu não acho legal fazer porque ela é muito besta, o dela vai ser melhor.* **(inaudível)** *Ah, sei lá. Eu penso assim.*

Adriana - *E assim, o que a gente está fazendo com a nossa vida? Fazendo o que?*

Simônica - *Não dando valor.*

Adriana - *Desvalorizando. Não é. A gente nem...*

Silvia - *Adriana!*

Adriana - *Oi.*

Silvia - *Esta semana eu andei conversando com a minha mãe. Aí ela colocou assim, mais fatos...*

Adriana - *Olhe aqui. E isto também acontece com a criança. À medida que ela vai expor alguma coisa que diz respeito a ela, ela sente muito receio. Lembra, mais uma vez? Lembra daquele livro verde na experiência da 1ª série, o que aconteceu com a criança quando tinha que desenhar o seu rosto? Ela não queria olhar para o desenho do rosto dela. Ela tinha vergonha daquilo que era dela. (...) Ela tem vergonha... Ou porque ela não se valoriza, porque ela acha babaca, ou porque ela acha muito.... Mas é..., mas é..., é uma forma, é uma forma de valorizar e de... não ficar com vergonha. Então fica com vergonha, fica com... Acha que é(...), inútil, né?*

Bom, o que mais que ela vê? Ah, e além disto, a história de vida possibilita a compreensão do mundo ao seu redor, tá? Porque quando ela começa a escrever a sua vida, ela começa também a perceber o mundo que está ao seu redor. Sua vida pessoal não é só dela, não é individual. Ela é conseqüência de um mundo que está aí. De um mundo que é, que influencia... a sociedade, que influencia o seu ser, o seu individual. Então a Simônica, a Simônica não é a Simônica só. Ou você é só a Simônica? Existe

a Simônica pura e crua? Existe a pessoa Simônica independente do mundo?" (Tr., p.44, 14/10)

Não recorro à teoria proporcionada pela História para a explicação das questões relativas à história de vida. Aparentemente, as discussões poderiam ser analisadas como se estivessem com argumentos de senso comum. No entanto, para elaborar estas discussões com os alunos foi preciso um estudo teórico de minha parte. Existem autores NILDECOFF (1982), CAMARGO (1986), que falam da importância da história de vida como recurso no ensino de História, e que não apresentam uma linguagem facilitada como nos episódios.

Há uma banalização, simplificação do conteúdo estudado. A explicação fica empobrecida teoricamente, apesar de estudos realizados sobre a temática. O que resulta na reprodução de um senso comum acerca de determinados conceitos como por exemplo o termo "identidade", que em nenhum momento apareceu quando falávamos da razão do levantamento da história de vida dos alunos.

Como poderia analisar estas situações? Poderia significar a dificuldade que tenho em desenvolver e trabalhar o conceito específico ou seria uma artimanha utilizada para facilitar a compreensão por parte dos alunos?

Encontro em JACKSON(1996) algumas pistas para estas indagações: ***"a ausência de termos técnicos se relaciona com outra característica dos discursos dos professores(as): sua simplicidade conceitual"***(p.177). Seria esta a questão posta nos relatos acima mencionados?

* * * *

Revendo estes momentos do meu trabalho, percebo que eles se constituem em maneiras diferenciadas de lidar com o conhecimento específico que não domino, que desconheço e que aparece "sem aviso prévio" - o *inesperado*. Há várias maneiras reveladas nestes momentos, de lidar com estas

situações. Uma primeira, é não proporcionar a resposta correta: o engano é cometido e fica sem ser revisto, apesar da incerteza, por parte do professor, equacionada por uma investigação posterior. A segunda maneira é a busca do conhecimento correto pelo professor e o retorno subsequente para o aluno. A terceira, é a dúvida no percurso da aula, a posterior pesquisa, caracterizada como *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1997) por parte do professor e a confirmação de que o que foi falado estava correto, não necessitando de um retorno ao aluno. Há ainda outra forma de lidar com o desconhecido: quando tratei com o tema da abstração, sem volta posterior aos alunos, simplesmente ignorando tal fato. São diferentes respostas que vão se configurando ao lidar com o *inesperado.*

A dificuldade também foi encontrada na utilização dos termos específicos das áreas de História e Geografia, o que não se constituiu como o desconhecido ao professor, uma vez que havia um estudo prévio sobre determinado assunto.

Em todos os casos foi a *imediatez* da situação *inesperada* que levou ora ao embate com o desconhecido, ora com a dificuldade de tratar de um conhecimento específico ou pedagógico. JACKSON (1996), analisando entrevistas feitas com professores para averiguar como sabem quando estão realizando uma boa tarefa, descobriu que a *imediatez* é um aspecto da vida em aula que se considera desejável ou necessário para o cumprimento dos deveres docentes. A *imediatez*, segundo ele

> ***"es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia del aquí y ahora y una cualidad de espontaneidad que aporta interés y variedad al trabajo del profesor, aunque también puede contribuir a la fatiga que sienta al final del día."*** (p.154)

Estas situações aliadas ao processo de intensificação do trabalho docente, pode provocar um desgaste por parte do professor contribuindo para sua fadiga. HARGREAVES(1996), recuperando as teses de intensificação, busca em LARSON sua definição que

> *"'representa una de las formas más tangibles de erosión que padecen los privilegios laborales de los trabajadores formados.' 'Supone una ruptura, a menudo drástica, con la orientación pausada que prevén los privilegiados trabajadores no manuales' cuando 'hay que reducir el tiempo de la jornada laboral al no producirse excedentes'."*(apud Hargreaves, p.144)[44]

Não estariam estas análises sobre a imediatez induzindo à crença de que o professor deve saber tudo? Seriam as dificuldades encontradas na prática pedagógica negativas?

Paulo FREIRE (1997), ao se referir sobre o que se exige do professor no momento do ensino, enfatiza a competência e o comprometimento ético com o ensinar, em que eu *"preciso me preparar ao máximo para, de um lado continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei"* (p.109). Tal preparo não eliminaria a *imediatez* da aula, nem é este o propósito, mas diminuiria o absurdo de nossa formação.

Adentramos numa outra discussão neste momento: sobre o saber do professor na disciplina de metodologia de Estudos Sociais. Estava lecionando uma disciplina[45] que exigia o domínio desta área de conhecimento e eu não era formada nesta área. Segundo TARDIF (1991) um dos saberes do professor se refere aos saberes das disciplinas.

> *"A prática docente incorpora ainda(...) os saberes sociais tal qual são difundidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) do(as) professore(a)s nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes das disciplinas."*(p.220)

Seria suficiente ter o diploma nesta área para lecionar uma disciplina da área de metodologia de ensino? Como seriam tratadas as questões educacionais, metodológicas que passam desapercebidas pelos cursos de

---

[44] Para um estudo mais detalhado do tema intensificação, ver HARGREAVES (1996) e suas referências a Apple e Larson.

[45] A partir de 1996, apenas os profissionais formados em Pedagogia ou em licenciatura específica com mestrado em Educação poderiam lecionar as metodologias específicas no Estado de São Paulo.

licenciatura? Que condições são proporcionadas para não encontrarmos os problemas de formação?

Encontramos professores trabalhando em três jornadas para conseguir sobreviver. As condições de trabalho não oferecem momentos de diálogo, de trabalho coletivo, de reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado.

Estas situações de permanente trato com o *inesperado* trazem à tona uma discussão sobre o não domínio de determinados conhecimentos que pode resultar em sentimento de culpa no professor: culpa por não saber. Este sentimento é, em si, contraditório pois contém por um lado, elementos que caracterizam a *curiosidade epistemológica* do trabalho docente, e por outro, elementos de *mal-estar docente* (ESTEVE, 1995).

O trabalho do professor contém elementos que o caracterizam na *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1997), o que exige dele um esforço de aprofundamento no campo do conhecimento específico. A fundamentação teórica de visão de mundo, de educação, faz parte do desenvolvimento profissional do professor.

Não estaria esta curiosidade também levando-me à produção de saberes ou conhecimentos pedagógicos? Esta produção resulta nos saberes de como lidar com o inesperado, saberes de como lidar com a dificuldade, replanejamento da disciplina em razão de novos conhecimetnos que foram incorporados, saberes sobre a organização de conhecimentos antes não dominados. Saberes sobre o processo de pesquisa, de inquietação que constitui a aula.

Por outro lado, a resistência ao enquadramento da aula em planejamentos rígidos como forma de reação a relações de poder autoritárias hoje existentes na escola, tem gerado o que ESTEVE (1995) denomina de *mal-estar docente*. O *mal-estar docente* ocorre a partir das mudanças sociais, em particular o aumento das exigências em relação ao professor.

> ***"Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do***

> *ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc. (...) é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores.* " (p.100)

Por fim, olhar para estes momentos inesperados, do desconhecido, é uma forma do professor se propor a uma formação contínua. No entanto, não gostaria de deixar a impressão de que os erros são dos professores. Antes de imputar culpa em qualquer atitude do professsor, há de ser considerada a política de trabalho e formação existentes. Permitam-me recorrer à letra de uma música do Legião Urbana, *"Será que* (nós, professores) *vamos ter que responder pelos erros a mais?"*

Nas práticas escolares encontramos brechas de produção cultural que nos constituem mais professores/profissionais e que faz com que possamos ir além das culpas que nos querem imprimir.

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo ?
O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele ?
Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam.

Bertold Brecht

D - AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELO ALUNO

As avaliações do desenvolvimento da disciplina têm como objetivo retirar subsídios para verificar/avaliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e sua consequente reorganização/reestruturação. Nestas avaliações, que ocorrem a cada final de bimestre, os alunos posicionam-se a respeito da metodologia utilizada, da relevância do conteúdo e da relação professora/aluno (conforme Anexo I).

A primeira avaliação realizada no ano de 1996 foi uma avaliação oral. Organizamos um círculo na sala e cada aluno se posicionou em relação à disciplina. Durante os posicionamentos, eu registrava as falas que se referiam à minha disciplina[46].

O texto seguinte é um registro deste momento de avaliação.

> **"(A avaliação dos alunos) se voltou mais para a discussão sobre os textos, ou excesso dos textos lidos e alternativas para suprir este problema, além destes textos sempre falarem as mesmas coisas.**
> **Mas poucos alunos falaram sobre a disciplina em si. A Sandra M. - como eu já esperava - falou que não gostou quando a tratei como criança:** *"Eu não gostei do seu jeito de me tratar como criança. Um dia você falou: 'olha aqui ó, fazer análise deste fragmento'* **(em tom de fala espaçada).** *Eu não gostei deste seu jeito de me tratar, pois eu não sou criança."*
> **Tomei a palavra e me desculpei(...) Outra coisa que a Sandra M. colocou foi a gente ter feito uma aula para ensinar pontos cardeais e não ter voltado nisto.** *"Não foi fechado. Eu, até hoje, não sei como ensinar. Para que você pediu aquilo eu não sei."* (CA, p.12, 23/05)

Que elementos podemos extrair desta avaliação?

Em primeiro lugar, aparece a discussão sobre excesso de textos, ou seja, a forma como as aulas estavam sendo conduzidas com base na leitura de textos. Se considerarmos a opção destes alunos frente ao curso de Magistério (explicitada no primeiro capítulo), não havia nada que

[46] Selecionei as falas pois não estava gravando-as, assim não conseguia anotar todo o desenvolver da avaliação. Além disso, os alunos (como a discussão era oral) passavam a mencionar problemas mais amplos, que diziam respeito às outras disciplinas, à estrutura do curso e ao projeto pedagógico da Escola.

demonstrasse a relação do professor em lidar com o conhecimento e a necessidade do frequente estudo. Será que não houve o embate da opção do aluno ao se deparar com a realidade do curso, percebendo que para ser professor é necessário também muito estudo, além de "gostar de crianças"?

Por outro lado é anotado também que a repetição do conteúdo dos textos é muito presente- **"além destes textos sempre falarem as mesmas coisas"**. Os textos de CMES continham sua especificidade - primeiramente tratamos da história deste ensino na educação brasileira, depois as críticas que vinham sendo feitas a ele, mais tarde o que poderia se caracterizar como perspectiva deste ensino nas escolas atualmente. As discussões sobre esta especificidade se encaminhavam para o discurso comum entre as diversas disciplinas. Não seria este encaminhamento que possibilitaria a avaliação de que os textos falavam as mesmas coisas?

Um segundo elemento analisado nos indicadores anteriores é o não aprofundamento de determinado conteúdo - pontos cardeais - *"Não foi fechado. Eu, até hoje, não sei como ensinar (pontos cardeais). Para que você pediu aquilo eu não sei"*. Neste caso não fui induzida pela dificuldade com o conteúdo. A atividade de elaboração de um plano para ensinar pontos cardeais foi realizada no início do ano com o objetivo de verificar até que ponto os alunos compreendiam ou não tal conteúdo e suscitar a dúvida sobre o seu ensino. Eu esclareci que, naquele momento, não aprofundaríamos aquela aula, o que ocorreu no final do ano. Este depoimento isolado revela que a aluna não havia se inteirado sobre o objetivo da atividade. Muita coisa em aula passa desapercebida pelos nossos olhos.

Outras falas dos estudantes aparentemente questionavam a dinâmica ou reivindicavam novas formas de ensino.

- *"gostei de você falar baixinho ontem"*;
- *falta dinâmica na aula*;
- *"Elas gostam de performance, eu e meu grupo não." " A gente não se dá bem, o nosso grupo"* **(Kelly)**
- *"Se os textos são inevitáveis, é mesmo necessária a forma diferente."*

– "*temos que ler – importante nas ciências humanas*"
- *Estou de saco cheio de ler texto*"
- "*Eu achei legal quando você pediu para a gente desenhar o que tínhamos visto no primeiro bimestre.*" **(foi uma aula em que fizemos uma revisão dos conteúdos estudados);**
– "*texto muito longo, a gente perde o fio da meada*" (Priscila)
- "*Até o ânimo*" (Tatiana M.)"(CA, p.12, 23/05)

É muito recorrente a busca por menor número de leitura e textos não tão longos, o que nos remete ao problema da incompatibilidade da opção pelo curso de formação com o que se encontra nele.

A sensação de obrigação e não de prazer pela leitura pode ser um indicador que explica esta relação de repúdio a ela e ao estudo dos textos, e consequentemente ao seu conteúdo - "- *Estou de saco cheio de ler texto*"; – "*texto muito longo, a gente perde o fio da meada*" (Priscila)".

Enquanto futuros alfabetizadores, este repúdio tem fortes consequências negativas. Para ABAURRE (1988) ,

> ***"se o professor não lê, se não sabe o que significa deixar-se constantemente seduzir pela magia dos livros, se nunca viveu a aventura da intertextualidade, como pretender que ele, professor, atribua algum significado à afirmação corrente de que 'as atividades de leitura da criança devem ser, desde o início, significativas'?"***(p.87).

Enquanto futuro mediador do processo de aprendizagem, a leitura deve se caracterizar como prazerosa e fonte de enriquecimento para o desempenho do ser professor.

Outro indicador que explica a relação de repúdio dos alunos em relação aos textos é a aparente semelhança entre os conteúdos presentes. Em minha disciplina, os conteúdos têm a sua especificidade e houve a busca por enfatizá-la. Houve em certos momentos, a presença na discussão, dos "chavões educacionais", num discurso comum e sem muita reflexão.

Será que esta repetição não seria decorrente de outras disciplinas? Será que no momento de avaliação, os alunos não agrupavam o

fato de excesso de leitura à repetição, a fim de tomá-la como desculpa para diminuí-la ou para reivindicar outras formas de estudo?

Os depoimentos que seguem, revelam as sugestões:

– *na classe nós temos uma diversidade de gostos;*

–*"Quando for trabalhar em grupo, deixar que eles façam, apresentem da forma que gostam"* (Vanessa)

–*"Sugiro que as pessoas troquem de grupo."* (Joana)

–*"Tenha uma interação."*(Tatiana M.)

–*"Você deveria abrir mais espaço para a gente falar."*

– *"Deveria trabalhar com debates."* "(CA, p.12, 23/05)

A necessidade do respeito às diferenças na sala de aula – *na classe nós temos uma diversidade de gostos;*– *"Elas gostam de performance, eu e meu grupo não."* – *"Quando for trabalhar em grupo, deixar que eles façam, apresentem da forma que gostam"* (Vanessa*)* - demonstra a presença da individualidade dos alunos. Eles são indivíduos com características diferenciadas, com sua subjetividade formada, inclusive, através da interação com seus pares. Esta formação é percebida pelas alunas –*"Sugiro que as pessoas troquem de grupo."* (Joana) –*"Tenha uma interação."*(Tatiana M.). Ao se deparar com seus pares, podem ocorrer experiências novas com o conhecimento, há a possibilidade deste ser mais significativo.

Três depoimentos se pautaram no conteúdo e, de alguma forma, traziam "à tona" a discussão da forma como se desenvolveu o trabalho.

– *"textos falam coisas repetitivas"*

– *"Conteúdo está nas mesmas coisas"*

– *"seu conteúdo foi bastante variado"* (CA, p. 12, 23/05)

Estes depoimentos referiam-se à repetição ou não dos conteúdos trabalhados no curso de Magistério. Os primeiros posicionavam-se, afirmando a existência da repetição, outro aluno afirma que há variedade nos conteúdos trabalhados por mim. Acredito que isto possa ser resultado da experiência de cada um com o conteúdo. Se, para os dois primeiros depoimentos, esta

repetição foi significativa, é sobre ela que os alunos se posicionarão. Para o terceiro depoimento foram outros os conteúdos significativos - *"seu conteúdo foi bastante variado"* - logo sua avaliação será a respeito desta variedade. A experiência que estes alunos tiveram com a leitura, o nível de relação do conteúdo com problemas que a aflige também resulta nesta relação com o conhecimento.

Outro fator revelador destes depoimentos diz respeito ao fato dos alunos, ao avaliar a minha disciplina, falarem de insatisfações em relação ao curso. Neste caso, não é possível identificar se estes alunos estão se referindo apenas à minha disciplina ou ao curso.

Buscando o meu planejamento, pude verificar que ao iniciar o trabalho com a história do ensino de Estudos Sociais, depois o estado atual desta área de conhecimento e as perspectivas sobre ela, o conteúdo se caracterizou como variado. Por outro lado, estudamos também neste começo de ano alguns conceitos que permeiam o ensino de Estudos Sociais: tempo, espaço, cultura e cidadania e neste momento, as discussões não foram variadas, especialmente por se caracterizarem como discussões já realizadas durante os dois primeiros anos nas disciplinas das ciências humanas. Não seria sobre esta questão que os alunos estariam se referindo quando falavam sobre repetição?

Não há referência ao que está sendo dito que é comum em várias disciplinas. Quando se referem ao conteúdo não citam sobre o que está sendo estudado, mas a sensação que tem sobre o mesmo, ou seja, de que ele está sendo repetitivo. A pergunta é: o que está sendo repetido? O que falo em aula que está sendo repetido? Nesta avaliação não houve, em momento algum, referência sobre o que ensinei. As falas eram generalizadas - *"Conteúdo está nas mesmas coisas"*. Isto impossibilitava qualquer ação minha no que dizia respeito à necessidade ou não de mudança nas informações em si.

Por outro lado, a questão da reivindicação de diferentes formas para se trabalhar pode indicar o seu efeito sobre o conteúdo, pois segundo SILVA (1992) ***"o conteúdo está sempre envolvido em uma forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos do conteúdo."*** (p.88)

Ao se referir ao texto muito longo - *"texto muito longo, a gente perde o fio da meada"* - , Priscila traz à tona a questão de que a complexidade e extensão do texto oferecido para leitura está prejudicando o seu entendimento. Como é encaminhada a discussão de um texto muito complexo? Não estou defendendo que os textos para leitura devam ser mais simplificados, afinal o conhecimento não é simples. O que quero enfatizar é o tipo de encaminhamento que se dá a estas leituras que podem proporcionar diferentes relações do aluno com o seu conteúdo. Esta questão deve ser considerada especialmente numa sociedade em que os jovens estão mais ligados à linguagem visual, estando em segundo plano a leitura/escrita.

Na organização do trabalho docente em aula, a relação conteúdo/forma é também permeada pela organização do tempo.

Nos depoimentos desta primeira avaliação foi mencionada a falta de tempo para a realização dos trabalhos.

"pouco tempo;
- "tudo o que você ensinou foi tão rápido." (CA, p. 12, 23/05)

Apesar de nesta avaliação, a questão tempo, ou melhor, falta de tempo ter aparecido duas vezes, em muitos momentos do ano, ele foi recorrente. A organização do trabalho pedagógico em sala de aula é conduzida pelo tempo: tempo do ano letivo, carga horária, tempo de aula, tempo para elaboração do trabalho, tempo para projetos especiais.

Neste caso, o que está sendo analisado é como o aluno se posiciona frente ao tempo cronológico que é fornecido para o estudo de determinados conteúdos. E na maioria das vezes, para o aluno, este é reduzido

e insuficiente para o desenvolvimento do trabalho. Tais observações dos alunos devem nos ajudar a repensar a organização do tempo nas atividades propostas. Buscando soluções mais estruturais, seria necessário repensar a organização do trabalho pedagógico da forma como está estruturado em nossa sociedade[47].

Outro indicador presente nesta primeira avaliação do trabalho diz respeito à relação professor/aluno.

> – *professor é espelho para futuro trabalho;*
> – *"No começo, parecia que você era tão distante. Era estranho."* (Gislaine) (CA, p.12, 23/05)

Nestes depoimentos, a primeira aluna desperta-me para o fato de que as formas como eu vinha trabalhando influenciariam o futuro trabalho dos alunos. Através das atitudes desta relação professor/aluno vai se construindo a identidade do professor. Por outro lado há a concepção de que o professor serve como modelo para o aluno do que deve ser feito em sua prática futura.

O segundo depoimento diz respeito a uma característica minha que talvez, inconscientemente tenha sido construída para delimitar papéis - professor e aluno - no começo do ano, mas que aos poucos foi sendo revista para que um relacionamento menos distanciado se tornasse comum.

Avaliação como instrumento da mudança: alguns pontos do 1° para o 2° bimestre...

Tarefa difícil se constituiu em selecionar o que era relevante para a mudança. Os alunos traziam discursos que, nem sempre, deveriam ser contemplados, pois entravam em choque com o que eu acreditava sobre a formação, sobre o conteúdo. Em outros momentos, estes se constituiam na perspectiva de facilitação do curso. A partir destas avaliações, algumas críticas

[47] Sobre isto refletirei no item: Breve reflexão sobre o uso do tempo em aula.

foram incorporadas à minha proposta de transformar meu trabalho com os alunos, críticas estas conduzidas também pelo meu olhar sobre o processo.

Com relação aos posicionamentos frente à dinâmica, ela foi mudada no segundo bimestre, através das aulas que havia planejado: debate sobre livro didático, aula no pátio da escola sobre esquema corporal e lateralidade, além de uma aula em que trabalhamos uma reportagem da revista Veja, sobre "Globalização", para o Projeto de 1° de Maio que foi realizado na escola.

Assim, para modificar aquela relação do aluno com o conhecimento apresentado acima, maior atenção foi dispensada para estas avaliações, resultando, entre outras mudanças, na decisão de alterar a atividade de análise de livro didático, acrescentando um debate.

> **"O trabalho está muito devagar. Os alunos parecem que não estão motivados, por isso pensei em fazer um debate em sala sobre livro didático:**
> **- Debate sobre o livro didático**
> **- dois grupos: um defende o uso do livro didático; outro é contrário ao seu uso."**
> (CA, p.16, 5/06)

No decorrer do ano, alguns projetos foram desenvolvidos por todos os alunos da escola, entre eles o projeto sobre o Dia do Trabalho. Durante um determinado período, os alunos assistiram filmes referentes à problemática do trabalho, entre eles "Tempos Modernos", "Ladrões de Bicicleta", leram textos sobre o mesmo - uma reportagem da "Folha de São Paulo" sobre Trabalho Infantil, outra sobre as mudanças do trabalho atualmente e uma reportagem da Revista Veja, sobre "Globalização" - e assistiram a uma palestra com um especialista no assunto. Cada professor, em seu horário de aula realizava uma atividade com os alunos. Com a turma do 3° A, eu fiquei encarregada de estudar o texto da Revista Veja. Como já havíamos feito uma avaliação em que a reclamação sobre a leitura estava freqüente, tentei proporcionar uma outra relação com a leitura.

> **"Os alunos participaram com opiniões. Uma aluna, ao final da aula: "Eu gostei desta aula expositiva. Você foi dinâmica."**

Na verdade, sob o meu ponto de vista, eu senti uma certa receptividade, além dos alunos ficarem bem empolgados com a exposição: eu mudava o tom de voz, fazia que era uma conversa secreta, trazia exemplos novos. Por outro lado, eu nunca fui a favor deste tipo de aula, pois torna o professor um 'animador de shows', mas de uma forma que agrada aos alunos." (CA, p. 13, 24/05)

Naquele momento, eu questionava minha atitude. Na tentativa de tornar o trabalho em aula, mais dinâmico, parecia me tornar um "animador de shows". O fato de mudar o tom de voz, fazer certos papéis em aula, poderia se caracterizar como uma animação? Mas o fato de trazer exemplos reais, instigando à participação do aluno, não estaria respondendo à necessidade de "desafiar o outro", a estabelecer relações durante o desenvolvimento da aula?

O fato de desempenhar "papéis", trazer exemplos da Globalização e fazer os alunos participarem da exposição foi uma atitude desafiadora. E para os alunos, o texto adquiriu significado (conforme a avaliação dos alunos citada adiante).

No segundo bimestre estava previsto o estudo do desenvolvimento da noção de espaço na criança, através da leitura do texto "A criança e as relações espaciais", de ALMEIDA e PASSINI (1994)[48]. Após a avaliação do primeiro bimestre, achei pertinente reorganizar esta leitura, acompanhando-a com a seguinte atividade:

"- Introdução do tema: Desenvolvimento da noção de espaço na criança
-Leitura do texto sobre níveis próprios de evolução da criança: vivido, percebido e concebido
- atividade prática: - dois grupos - delimitar dois espaços diferentes na escola
- ir passear pelo CEFAM - vivido
- desenhar o que cada grupo viu - percebido
- trocar os desenhos e interpretar - concebido
- para cada atividade, ilustrar o desenvolvimento da psicogênese geral da criança

A aula também transcorreu normal. E por incrível que pareça, alguns comentários sobre o 'não querer ler' também aconteceram. Mas eu continuei firme na proposta.
Ao voltar da atividade prática propus a discussão."(CA, p. 17, 26/06)

[48] O referido texto está no livro "O Espaço Geográfico: Ensino e Representação", das mesmas autoras citadas acima.

A proposta de leitura de um texto sobre o assunto e o desenvolvimento de uma atividade prática sobre espaço vivido tinha como objetivo tentar estabelecer um outro tipo de relação do aluno com a leitura e consequentemente com o conhecimento. O registro de minha observação sobre esta proposta - **E por incrível que pareça, alguns comentários sobre o que não querer ler também aconteceram** - revela o meu inconformismo diante do fato de ainda persistirem as reclamações, como forma de resistências à leitura e ao estudo, mesmo depois de toda conversa sobre a necessidade da mesma.

A repercussão destas mudanças introduzidas, apareceu no processo avaliatório do trabalho do segundo bimestre.[49]

"*Eu adorei as aulas, a matéria foi bem explicada e trabalhada de forma dinâmica*" **(AD, Elizabeth, jul/96)**

"*Achei muito interessantes as aulas e o conteúdo deste bimestre, principalmente a aula do dia 26.06.96* **(sobre níveis de desenvolvimento de espaço na criança),** *por termos saído um pouco de dentro da sala de aula. A única coisa que foi um pouco cansativa foram aquelas atividades do livro didático.*" **(AD, Amanda, jul/96)**

"*Gostei muito dessas aulas pois são bem melhores para compreender os conteúdos (por causa da dinâmica)*" **(AD, Vanessa, jul/96)**

"*Eu acho as aulas de CMES surpreendentes. Eu não imaginava que uma professora tão nova tivesse tantos jeitos de trabalhar os assuntos de forma a mostrar-nos o quanto estes são interessantes e abrangentes.*" **(AD, Joana, jul/96)**

"*Achei super legal a aula sobre globalização onde foi bem animada. Também o debate sobre o livro didático foi ótimo.*" **(AD, Rosimeire F., jul/96)**

"*Eu gostei dos conteúdos que aprendemos neste bimestre, eu achei que a matéria dada foi passada de uma maneira menos cansativa, ou seja, houve discussão entre os alunos, entre os alunos e professor, etc. Gostei principalmente do debate que houve sobre usar ou não os livros didáticos, com esse debate foi possível assimilar mais facilmente as vantagens e desvantagens. Na minha opinião, eu acho que aulas desse tipo é* **(sic)** *bem mais fácil de aprender*" **(AD, Elaine L., jul/96)**

[49] Diferentemente da primeira avaliação, esta foi escrita.

"...a matéria de CMES, neste bimestre, foi bem interessante, a atividade de criticar o livro didático foi bastante legal, principalmente no dia em que a classe em duas partes **(sic)**, uma defende e a outra é contra, agora a parte de ficar sentada, avaliando o livro didático, foi chata e cansativa." **(AD, Fabiana C., jul/96)**

"O que mais me chamou a atenção foi a dinâmica com que são propostos os trabalhos, apesar de exigirem de nós a toda hora, não se torna uma coisa cansativa, pois ao passo que os trabalhos são concluídos com mais rapidez, outras propostas de trabalho aparecem, tornando muito mais interessante o curso." **(AD, Priscila, jul/96)**

Ao que parece, após este bimestre e a partir destes depoimentos, a relação do aluno com o conhecimento foi outra. Os três episódios que apresentei como momentos de mudança foram avaliados neste segundo bimestre de forma positiva. Sobre a reestruturação da análise do livro didático, acrescentando um debate, houve a percepção de que assim a aprendizagem do conteúdo pode ser diferente - "esse debate foi possível assimilar mais fácil as vantagens e desvantagens. Na minha opinião, eu acho que aulas desse tipo é(sic) bem mais fácil de aprender" **(grifo meu)**.

A fala da Fabiana C. é instigante. Ela diz ter gostado da parte do debate - "a matéria de CMES, neste bimestre, foi bem interessante, a atividade de criticar o livro didático foi bastante legal, principalmente no dia em que a classe foi dividida em duas partes, uma defende e a outra é contra... - **mas não do momento sistemático de escrita** - , agora a parte de ficar sentada, avaliando o livro didático, foi chata e cansativa". Não foram duas atividades dissociadas, mas complementares, inclusive porque a partir do debate, os alunos teriam elementos para fazer a análise escrita. Neste caso a relação do aluno com o conhecimento foi diferente a partir do momento em que este destaca a dinâmica em detrimento da leitura e estudo. Até que ponto este depoimento não se pauta apenas numa posição cômoda da aluna?

Sobre a aula com o tema Globalização, a avaliação - "*Achei super legal a aula sobre globalização onde foi bem animada* **(grifo meu)** - demonstra que a ação enquanto "animador de show" foi percebida pela Rosimeire. No entanto, fica a dúvida sobre se a característica de ser animada incorpora o fato de trazer exemplos e proporciona a participação dos alunos como eu havia observado ou a relação do aluno com o conhecimento.

Sobre a atividade do desenvolvimento da noção de espaço também foi verificada e avaliada a mudança - "*Achei muito interessantes as aulas e o conteúdo deste bimestre, principalmente a aula do dia 26.06.96 (sobre níveis de desenvolvimento de espaço na criança), por termos saído um pouco de dentro da sala de aula*(grifo meu)". A ênfase é voltada para o fato de sair da sala. Tal atitude é retomada como pedido da Ana.

> "*Só que acho que poderíamos ter as aulas lá embaixo* **(no pátio)**, *principalmente quando estudarmos o conceito de espaço.*" **(AD, Ana Carolina, jul/96)**

Pela experiência já realizada de trabalho com a noção de espaço no pátio, ela visualizou a possibilidade de reivindicá-la mais vezes.

É interessante analisar a posição de algumas alunas que vai além do aspecto das técnicas utilizadas em sala de aula, tocam nos objetivos da análise do livro didático e se apropriam deles.

> "*As perguntas feitas para a professora do estágio me ajudaram a conhecê-la melhor, e quando fizemos a tabulação das perguntas, pudemos perceber o contraste dos objetivos, das formas de trabalho dos professores; o que foi bastante rico para nós.*
> *Quanto à atividade sobre o livro didático, foi uma surpresa o resultado da análise que fizemos. Ficou com uma experiência que será lembrada sempre que eu ler o prefácio de um livro didático.*" **(AD, Daniela, jul/96)**
>
> "*...o trabalho do livro didático foi muito interessante e gostoso de ser trabalhado, foi uma etapa que considerei muito importante para o meu aprendizado e sobre o estágio em Estudos Sociais foi interessante nós analisarmos a postura das professoras, pois eu pude colocar em prática um pouquinho da minha capacidade de análise que ainda é bem pequena...*"**(AD, Luciene, jul/96)**

"Gostei muito da atividade de 'análise do livro didático', pois a partir disto toda vez que eu pegar um livro didático saberei como analisar sua proposta. A atividade de espaço, também foi muito boa, pois com isso podemos ter uma noção de como trabalhar o espaço em sala de aula." (AD, Flávia, jul/96)

"Do meu ponto de vista esse bimestre foi muito rico, acho indispensável trabalharmos a questão do livro didático e aprender a analisar o mesmo pois somos futuros professores e devemos ter uma conclusão a respeito do mesmo desde agora ou pelo menos, pensar um pouco sobre o assunto." (AD, Roseli R., jul/96)

Estas posições revelam a preocupação dos alunos em compreender os objetivos de determinadas atividades, não se restringem a uma preocupação imediatista de vê-las como atividades que devem ser "passadas para os alunos". Nestes depoimentos, a necessidade de técnicas dinâmicas que "não os façam dormir" não está colocada como nos depoimentos anteriores.

Estes posicionamentos vêm mostrar que a relação conteúdo-forma apresenta ***"diferentes configurações, dependendo da postura que ele, professor, apresenta frente à realidade e ao conhecimento"***, conforme CAMARGO e ZAMBONI (1988). E neste momento, na tentativa de pensar o livro didático a partir de sua análise e seu uso prático, pode ocorrer uma relação diferente do aluno com o conhecimento.

E as críticas sobre o tempo...?

Neste processo de mudança do 1° para o 2° bimestre, os posicionamentos sobre a questão tempo no processo de trabalho pedagógico continuaram presentes em vários registros.

Tempo para entregar os trabalhos...

"A disciplina está começando a ficar interessante, pois as atividades realizadas neste segundo bimestre foram bastante produtivas. A única coisa que não gosto é ter que fazer trabalhos corridos, isto é, um prazo curto para elaborar os mesmos." (AD, Sandra M., jul/96)

Tempo para aprender e compreender...

"Na minha opinião as atividades que estamos fazendo nesta disciplina têm sido interessantes, porém muito corridas." (AD, Roseli R., jul/96)

"Para mim a disciplina está sendo passada com muita pressa, o que não me dá tempo para aprender com precisão o conteúdo, dificultando assim a minha compreensão." (AD, Rosimeire G., jul/96)

Através destes relatos de avaliação, revela-se o trabalho pedagógico sendo controlado também através do tempo por intermédio da pessoa do professor, no caso, a minha postura. Esta conduta (de controlador do tempo) nos remete ao problema que o determinado em aula acontece, não porque os alunos o desejam, senão porque é chegado o momento que eles produzam (JACKSON, 1996, p.53), momento estabelecido a partir do outro.

...continuaram na mesma.

Ao final do ano nova avaliação foi realizada.

Sobre o tempo...

De maneira geral, achei o curso ótimo, não tendo o que criticar, pois acredito que o que prejudica os cursos são as poucas aulas que temos, então sei que este problema não é do professor, o ideal para o próximo seria ter mais tempo para elaborações de trabalhos , pois teríamos como estar concluindo trabalhos melhores. (AD, Rosimeire G., dez/96)

(...)Mas tem uma coisa que tenho que dizer, a professora correu demais para terminar os trabalhos e para dar as aulas, acho que não devia correr tanto assim. (AD, Lucimara, dez/96)

Como organizar o trabalho pedagógico para a mudança da relação do aluno com o tempo?

Sobre a relação conteúdo-forma...

Ah, sei lá Dri... O que aprendemos está bom!
Obs.: Só sei que eu gostei muito de suas aulas, pois foram bem dinâmicas e gostosas.[50] (AD, jul/96)

[50] Ao final do ano, alguns alunos não se identificaram ao fazer a avaliação

Gostei muito das aulas de CMES. este ano porque foram muito dinâmicas e alegres, dando-me mais vontade de participar delas. Espero que no ano que vem as aulas sejam dinamissíssimas. **(AD, Silvia, dez/96)**

No meu ponto de vista, tudo que aprendi este ano foi muito lucrativo para mim, gostei muito de tudo que aprendi e a sugestão que tenho é de várias aulas práticas para descontrair. **(AD, Amanda, dez/96)**

Na minha opinião, as aulas foram muito importantes, onde vários conteúdos ao ser trabalhados se deram de maneira legal e interessante, pois, nós alunos, tivemos grande proveito sobre esses conteúdos de CMES. Espero que no ano que vem possamos adquirir novos conhecimentos, mas não tenho sugestões. **(AD, Carísia, dez/96)**

Na minha opinião, gostei muito da disciplina, aprendemos de uma forma diferente, as aulas foram divertidas e não cansativas. Adorei o curso. Para o próximo ano, não tenho nem idéia do que iremos aprender. **(AD, Flávia, dez/96)**

As aulas de CMES foram super interessantes, principalmente os teatros apresentados. Sobre sugestões não tenho idéia. **(AD, Luciene, dez/96)**

A disciplina de CMES não foi difícil, só essa última atividade não foi legal porque foi difícil encontrar crianças com vontade de responder às perguntas. Deixa para o próximo ano, para a próxima vez! Qualquer alteração, comunico. **(AD, Tatiana M., dez/96)**

Este ano tive um ensino-aprendizagem maravilhoso, seu trabalho é muito bom, espero que no ano de 1997 seja da mesma maneira, agora não sei se tenho sugestões para melhorar alguma coisa; em mente não tenho nenhuma falha sua, e quando você falhar prometo a você que vou cobrar. **(AD, dez/96)**

Para o ano que vem, sugiro que as atividades sejam dinâmicas e as aulas não cansativas (como as deste ano) continuem. Na minha opinião, as atividades em grupo e as discussões envolvendo toda a classe foram muito ricas. **(AD, dez/96)**

Acho que as aulas devem continuar bastante dinâmicas, com brincadeiras, performances, fitmes, enfim, atividades que possam ser trabalhadas no conteúdo de estudos sociais de forma mais gostosa e fácil de assimilar. **(AD, Roseli R., dez/96)**

A disciplina de CMES, no início do ano foi um tanto confusa, mas depois foi se tornando mais fácil e compreensiva. É uma disciplina muito rica e que, com ela, aprendi muita coisa legal. **(AD, dez/96)**

Ao meu ver, as aulas de CMES para o próximo ano deveriam continuar sendo dinâmicas como as deste ano de 1996. No início do ano, achava as aulas um pouco bagunçadas, sem sentido, mas aos poucos fui percebendo que você tinha uma proposta de trabalho diferente e acabei me acostumando com ela . Aprendi a respeitá-la e percebi que é bem melhor ter uma aula dinâmica como as deste ano do que aulas tradicionais como eu tinha tido até então. **(AD, Marcos, dez/96)**

A meu ver gostei da disciplina de CMES deste ano e para o ano que vem não tenho sugestões. **(AD, Magda, dez/96)**

Na minha opinião as aulas são legais, não é cansativa pois não tem muitas provas, os trabalhos são interessantes. Acho legal você dar liberdade de escolha, como apresentarmos trabalho em forma de teatro, ou não, porque eu particularmente não gosto de teatro e não me saio bem. Gostaria que continuasse assim pois apresentaríamos um trabalho de forma a nos sentir melhor. **(AD, Ana Paula, dez/96)**

Acho que no próximo ano o professor deve trabalhar de uma maneira que faça com que aprendemos da melhor maneira possível para podermos passar para as crianças.
Neste ano, falando sinceramente, gostei muito de CMES, pois aprendi muito.(...) . **(AD, Lucimara, dez/96)**

Continuaram as preocupações com aulas mais dinâmicas. Em alguns casos, estas proporcionam outra relação do aluno com o conhecimento.

Sobre o *não documentado...*

Os depoimentos analisados acima fazem parte de momentos formais de avaliação. No entanto, durante a observação do cotidiano da aula, momentos informais de avaliação foram registrados, momentos do *não-documentado* (EZPELETA e ROCKWEL, 1989), pois não fazem parte do planejado, organizado, do documentado oficialmente.

> ***"Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não-documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida (...) A partir desta história não-documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real."*** (p.13)

Por isso, senti a necessidade de buscar estes movimentos, que vão descritos a seguir.

No dia que terminei de expor um conteúdo e os alunos estavam trabalhando em grupo, a aluna Jaqueline se aproxima para me questionar a respeito de transferência:

> **"Perguntei por que ela estava querendo se transferir.**
> *'Porque eu vim de outro CEFAM (Diadema) para Indaiatuba e achei que compensava viajar todos os dias para estudar aqui. Mas está ficando muito cansativo e não é tão bom quanto lá. Lá os professores eram melhores.'*
> **(...)Fiquei curiosa e novamente perguntei sobre a razão.** *'Aqui não há integração. Lá os professores trabalhavam juntos. Havia integração. A gente trabalhava, e muito. Ficávamos até 9 horas estudando para uma prova. Aqui não. Por exemplo, o que estamos vendo em Filosofia está sendo falado no texto de Estrutura. Aqui os professores dão muito valor ao currículo do professor e esquecem que tem que ser um bom professor. Por exemplo: A* **(cita o nome da professora)** *pode ter mestrado (sei lá mais o que). Ela pode ser um bom profissional, mas não sabe dar aula. A aula dela é ruim. Eu não entendo nada!.'*
> **Fiquei preocupada. Isto me fez pensar em nossa incapacidade de trabalhar de modo integrado."**(CA, p.7, 28/03)

A avaliação informal, por parte do aluno, do trabalho pedagógico realizado pela instituição, é uma constante. Esta avaliação se fixa em alguns pontos do trabalho pedagógico escolar, que de alguma forma, repercutem na aula: falta integração; não há dedicação por parte de alunos em função do descaso dos professores; enfim a não valorização da prática docente.

A seguir um outro momento,

> **"Entrei em sala e terminamos de apresentar as pequenas encenações sobre cidadania. Abri discussão e os alunos foram se posicionando; lancei a questão:** *'Como está sendo trabalhada a cidadania em sala de aula?'* **Os alunos foram chamando exemplos, mas uma aluna (Sandra), em um determinado momento disse:** *' Ah, para que ficar aprendendo isto? A gente já sabe de tudo isto, que os direitos não estão presentes na prática, mas e daí? Eu quero algo escrito, a gente precisa de alguma coisa escrita.'"* (CA, p.9, 10/04)

A avaliação que esta aluna faz denota a sua irritação com relação à disciplina e acredito, com o curso de uma forma geral. Quando ela se refere a

algo escrito, faz referência à falta de material sobre o tema e, especialmente, a falta de material com alternativas técnicas para a sua futura atuação em aula. Isto é perceptível se tomarmos a seguinte expressão - *A gente já sabe de tudo isto que os direitos não estão presentes na prática, mas e daí?* - Ela quer a solução para a prática pedagógica.

Por outro lado, através deste relato há também a participação de outros alunos trazendo à discussão exemplos do trabalho prático desta questão em aula. O que se torna mais relevante neste relato? Os alunos que trouxeram exemplos ou a Sandra que quer isto escrito?

E o fato de permear em aula exemplos sobre o tema pode indicar caminhos para a produção de alternativas práticas.

O ponto de vista da Sandra M. é importante pois revela a insatisfação em relação ao curso pelo qual optou, demonstrando novamente os frequentes embates entre opção pelo curso e o que se encontra como formação. Estão presentes pois fazem parte da constituição das relações humanas, afinal a aula é "vida" e apresenta diferentes culturas que se interagem, consequentemente diferentes posicionamentos e desejos.

Na tentativa de uma ação diferente - conforme acordo realizado com os alunos no início do ano para a necessidade de abertura de conversas e solução de problemas no coletivo da classe - deparo-me com uma prática introjetada pelo aluno - reclamar com a coordenadora.

> *"'Nós fomos falar com a (...coordenadora) que nós estamos muito atolados de trabalho e precisamos mais tempo para fazer, fazê-los em aula.'*
> **Eu fiquei muito irritada e falei que no dia seguinte teriam a aula para o trabalho. A Tatiana A. verbalizou** *'E o problema é que o trabalho foi marcado muito em cima da hora.'* **Eu virei:** *'O que? Em cima da hora? Faz mais de três semanas que está marcado'.* **Aquilo me irritou. Preciso fazer uma aula para avaliar este tipo de coisa, pois havíamos combinado que problemas na disciplina deveriam ser discutidos na aula."**(CA, p.9, 17/04)[51]

[51] Este episódio também é passível de análise no que se refere à resistência do aluno frente a sua alienação no trabalho pedagógico, o que será analisado no item "processo de alienação do aluno no

Às vezes, a professora (neste caso eu) se defronta com a dificuldade que os alunos enfrentam para lidar com regras democráticas de avaliação do trabalho em aula. Como habitualmente as práticas escolares enfatizam as relações de poder dentro de uma hierarquia, os alunos apelam para a autoridade para resolver um problema interno à aula.

No processo de construção de novas relações entre o aluno e eu, há a necessidade de rupturas de culturas estabelecidas, no entanto estas não acontecem num "passe de mágica". São mudanças lentas e graduais, que exigem um exercício frequente de retomada, nas conversas, nos acordos.

No entanto a resposta dada a esta situação foi radicalizada:

> **"Entrei em aula exatamente no horário. Tentei não me aproximar tanto dos alunos. Tomei uma postura mais distante, apenas cumprimentando-os e comecei a escrever na lousa o texto que está no caderno de preparação de aula. A classe ficou em silêncio. Ao terminar de passar, olhei para os alunos e comecei a explicar, em poucas palavras, a idéia presente."** (CA, p.10, 18/04)

A minha atitude contradiz a necessidade de rupturas com as práticas introjetadas pelos alunos. Respondi também retomando uma postura de quem está a exercer um papel dentro das relações de poder - de subordinação à coordenação e de autoritarismo frente ao aluno. Esta atitude resulta no processo inverso ao objetivado no início do ano, ou seja, resulta na desestruturação da ruptura com práticas escolares tradicionais.

Neste episódio fica explícita a influência dos comentários dos alunos sobre a prática pedagógica. É uma forma deles avaliarem o trabalho. No entanto, ao refletir sobre esta avaliação, percebi que a atitude foi precipitada.

A avaliação e a nota...

> **"Eu entrego os trabalhos de pesquisa feita com os professores(as) de 1ª a 4ª séries sobre o ensino de Estudos Sociais.**
> Adriana - *Vocês vão olhar para os resultados e fazer cartazes sobre o que foi que mais aconteceu, ou o que foi mais relevante nas pesquisas que vocês fizeram.*
> Amanda - *Mas cadê a nota?*

Adriana - *Não, este valeu ponto. Está lá na caderneta.*
Tati - *Tá louco! A gente se mata para fazer um trabalho e só vale ponto!*" (Tr., p. 53, 14/10)

As alunas estavam preocupadas com a nota que, de alguma forma quantifica o seu desempenho. "Amanda – *Mas cadê a nota?* Tati - *Tá louco! A gente se mata para fazer um trabalho e só vale ponto.*" Neste caso a nota ou o ponto não faz diferença - ambos são materialização da avaliação, mas para o aluno esta materialização faz a diferença na hora do resultado final.

Por outro lado, o fato do aluno lembrar-me da necessidade da nota, mostra como o esquema escolar introjetou neste a necessidade de ser "o melhor" e consequentemente exigir que este esquema seja respeitado pelo professor e não interrompido por ele. A sua expectativa em relação ao meu trabalho era a nota.

A relação entre o aluno e o conhecimento pode se tornar mercantilista, especialmente pelo fato dos alunos esperarem da instituição escolar um resultado visível - o conceito e mais tarde o diploma - de sua atuação na mesma.

* * * *

A síntese que faço a partir da análise destes relatos é sobre o surgimento de várias discussões da influência da avaliação do aluno no processo de construção do trabalho docente na organização do trabalho pedagógico em aula. Entre eles está a necessidade de compreender os posicionamentos dos alunos como resultado da relação que estes têm com o conhecimento que está sendo objeto de estudo e a partir desta percepção, estabelecer a relevância sobre as modificações no processo de trabalho.

Assim, dentro do componente do trabalho pedagógico em aula sobre a necessidade da tomada de consciência pelo professor dos acontecimentos que podem provocar mudanças, um elemento fundamental é fazer a leitura das avaliações do trabalho encaminhado.

Como lembra JACKSON(1996),

> *"...la pregunta sobre como* (o professor) *lo está haciendo parece responderse por el flujo continuo de información que recebi de los alumnos durante la sesión docente. Las expresiones espontáneas de interés y entusiasmo figuran entre los indicadores más valorados de una buena docencia, aunque también se mencione frecuentemente la calidad de las aportaciones de los estudiantes a las sesiones diarias."* (p.160)

Estes últimos momentos demonstram que nas atitudes mais espontâneas os alunos posicionam-se como realmente estão sentindo o trabalho. Todos os relatos analisados acima são de momentos de avaliação não explícitas dos alunos para com o trabalho realizado na escola e em aula.

Também FREIRE (1997) explicita tal processo, enfatizando a relação afetiva entre professores e alunos:

> *"Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'. Neste sentido, quanto mais solidariedade existir entre o educador e educandos no 'trato' deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola."* (p109)

A avaliação dos alunos sobre o trabalho do professor, explicita as contradições presentes na prática social e pedagógica. Ela permite que nossas contradições apareçam *"nos nossos alunos, por mais doloroso que isso seja. Eles nos contam as professoras que estamos sendo"* (FONTANA, 1997, p.178).

E - BREVE PAUSA PARA A REFLEXÃO SOBRE O USO DO TEMPO EM AULA

Bati no portão do tempo perdido,
ninguém atendeu.
Bati segunda vez e mais outra e mais outra.
Resposta nenhuma.
A casa do tempo perdido está coberta de hera
pela metade; a outra metade são cinzas.

Casa onde não mora ninguém,
e eu batendo e chamando
pela dor de chamar e não ser escutado.
Simplesmente bater. O eco devolve
minha ânsia de entreabrir esses passos gelados.
A noite e o dia se confundem no esperar,
no bater e bater.

O tempo perdido certamente não existe.
É casarão vazio e condenado.
(A Casa do tempo perdido
Carlos Drumond de Andrade)

Durante a análise dos dados foi recorrente observar como o tempo influenciava na organização do trabalho em aula, assim, achei pertinente tomá-lo também como indicador de análise.

No indicador "Avaliação da disciplina pelo aluno", o tempo era frequentemente citado pelas alunas como insuficiente para a realização dos trabalhos.

Outros momentos podem ser recortados em que o tempo aparece como organizador das atividades.

No primeiro caso tínhamos combinado um cronograma, no entanto, em função dos alunos terem ido à Semana Cultural em uma outra escola, não tiveram tempo para a execução da maquete, assim houve a sua reestruturação.

"**Adriana** - *Terceiro...!! Deixa eu falar uma coisa para vocês sobre a maquete. Primeiro: sexta-feira estava reservada para fazer a maquete, tá? Como a grande maioria, uma grande parte da classe foi para* (**cita o nome de outro colégio, onde estava havendo a Semana Cultural**), *a gente aumenta uma aula para fazer esta maquete. Outra coisa:*

era hoje que estava marcado para vocês, que teria um tempo aqui para eu estar lendo as histórias de vida? Era né?

Marcos - Era

Silvia - Eu nem comecei a minha

Adriana - Já. Eu vou sugerir...

Marcos - Não teve tempo Adriana...

Adriana - Já. Então vocês continuem a fazer a maquete, tá? Na parte da tarde, quem já começou... ou quem já terminou a maquete e for fazendo na parte da tarde, eu leio de quem quiser para eu dar para mudar, acertar. Ou agora de manhã... não sei,... quem já terminou. Aí só na semana que vem. Não, na semana que vem é dia sete. Dia quatorze vocês me entregam.

Escuta-se um 'está ótimo', outro 'está jóia' pela sala.

Adriana - Já legal pela história de vida? Bom aí... Outra coisa. A gente precisa organizar as implicações metodológicas de estar fazendo a maquete.

Parece que a classe não está prestando atenção no que falo. Alguns fazem a maquete, outros conversam sobre amenidades.

Fico tentando chamar a atenção dos alunos, através de uma fala mais espaçada e voltando a explicação sobre o que iremos fazer naquele dia.

Adriana - Hoje à tarde a gente reserva uma aula para eu ler e uma outra aula para eu falar das implicações metodológicas. Já ok?

Marcos - E quem não terminar?

Adriana - Quem não terminou tem as duas aulas para se fazer agora de manhã.

Inicia-se um pequeno conflito na discussão sobre o tempo.

Marcos - Mas você não vai dar mais um...

Adriana - Eu tinha dado uma aula para fazer hoje e agora dei as duas.

Marcos argumenta que não será tempo suficiente para tanto.

Faço um gesto de resignação, mas que estou prestes a entregar os pontos.

Adriana - Então está bem!!! Eu começo as implicações.(Tr., p22, 30/09)

Outras atividades aparecem no "meio do caminho". No caso acima, o fato dos alunos irem para outra escola assistirem às apresentações da Semana Cultural desestrutura o cronograma. Assim, juntamente com eles é necessário pensar em novas formas de organizar nosso tempo em aula - Adriana - Já. Então vocês continuam a fazer a maquete, tá? Na parte da tarde quem já começou... ou quem já terminou a maquete e for fazendo na parte da tarde eu leio de quem quiser para eu dar para mudar, acertar. Ou agora de manhã... não sei,... quem já terminou. Aí só

na semana que vem. Não, na semana que vem é dia sete. Dia quatorze vocês me entregam.

Escuta-se um 'está ótimo', outro 'está jóia' pela sala.

Por influência dos alunos, o período de execução da maquete foi aumentado.

Na relação que se estabelece com os alunos, há momentos em que se faz necessária a discussão para a realização de acordos que viabilizem a continuidade do trabalho.

"Adriana - *Psiu... Então... Vamos fazer o cronograma para deixar claro o que vai acontecer daqui para a frente?*

Escrevo "cronograma".

Adriana - *3a A. Vem me ajudar aqui. Que dia é hoje?*

Alguém – *30/09*

Adriana - *30 do nove* **(escrevendo). Tempo reservado para maquete nas duas primeiras aulas.** *Pela tarde começamos a ler a História de Vida e começo as implicações.* **E assim construo o cronograma que está no Diário de Campo."(Tr., p.23, 30/09)**

"Adriana - *Vocês vão, em dupla, pegar um item deste texto, pega um item deste texto que chamou mais a atenção e vão desenvolver este item em cinco minutos aqui na sala para o restante da classe.*

Gislaine - *ah, 10 minutos vai?*

Adriana - *Vocês vão ter meia hora para ler e levantar as dúvidas, vir conversar comigo. Eu explico. E depois mais 10 minutos para organizar o trabalho e cinco para apresentar. Tem que ser bem sintético e de forma alternativa."*

(...)

"Enquanto eu falo, a turma está atenta, apesar dos olhares um tanto perdidos pela sala. Eles começam a se movimentar para a leitura, ao terminar de explicar, e alguns alunos me questionam pormenores da atividade.

Adriana - *São oito e cinco. A aula termina cinco para as nove. Dez para as ..., vinte para as nove, quinze para as nove. São quinze para as nove acabou o tempo da primeira parte, tá?*

Alguém diz que não vai dar tempo.

Adriana - *Olha, é o texto inteiro que é para ser lido.*

Ana Carolina - *Pior. Piorou!*

Adriana - *Tá bom gente. Organiza na primeira hora da tarde e depois apresenta o texto.*

Em função de alguns posicionamentos sobre o pouco tempo destinado à atividade, eu cedo e deixo mais tempo para a atividade." (Tr., p.68, 4/11)

Estes são momentos em que eu organizava a aula, ora para encaminhar o conhecimento que estava sendo desenvolvido e que poderia ser cumprido, em seu todo; ora para a aula não ultrapassar o horário oficial, institucional, como no exemplo abaixo.

E este tempo fazia-me pensar nas condições físicas do espaço sala de aula para o próximo uso.

"Novamente um momento em que páro o trabalho:
Adriana - *Alguém sabe que horas são?*
Alguém – *Oito e dez*
Adriana - *Dez...? Cinco para as nove acaba a aula, né?*
Alguém - *É.*
Adriana - *Quinze para as nove, dez para as nove, vai arrumando as coisas para a próxima aula não estar na bagunça.*"(Tr., p.19, 23/09)

Tempo que inviabilizava a execução de todas as atividades previstas.

"em função do tempo despendido com a primeira questão, não aprofundamos a segunda" (CA)

JACKSON(1996) nos remete a esta responsabilidade do professor, ou seja, de ***"servir como cumpridor oficial do horário. É ele quem se encarrega de que as coisas comecem e acabem a tempo, em termos mais ou menos exatos"*** (p.52).

Esta quase obsessão em organizar bem o tempo tem, a meu ver, a procura, por não "perder tempo", especialmente quando corremos o risco de não fazer nada quando poderia iniciar uma atividade ou ainda quando o movimento de execução do aluno de uma determinada atividade resulta mais lento do que deveria, o que resulta no mal-estar do professor e às vezes também do aluno (JACKSON, 1996).

É um processo de negociação entre professores e alunos para a utilização do tempo que dispomos. Negociação que, em alguns casos, acaba em conflitos.

No episódio a seguir, tento combinar com os alunos uma avaliação do processo de realização da maquete em uma sexta-feira, depois de um feriado, o que provocaria a presença de poucos alunos. Sabendo que poucos alunos estariam presentes, apresento uma proposta, que causa certo incômodo na classe.

"Adriana - *O que eu queria era marcar um grupo ou dois grupos para fazer a avaliação na sexta-feira, para ir adiantando e aí este grupo nem precisaria vir nas duas primeiras aulas de segunda feira.*

Percebe-se pela fisionomia que alguns alunos gostaram da idéia e outros que iriam faltar na sexta não gostaram.

Adriana - *Todo mundo sabe que na sexta-feira é dia que muita gente vai faltar. Assim eu faria a avaliação na sexta-feira, avaliação para um ou dois grupos ou oito duplas ou quatro duplas para o pessoal ficar livre da... para eu poder adiantar, para dar tempo de eu terminar na segunda-feira e porque eu tenho que entregar as notas e aí se na sexta-feira a gente fizer a avaliação, na segunda-feira o grupo não vem porque segunda vão ser só as avaliações..*

Gilmara R.- *Ô, Dri! Você não dar falta na segunda não é justo.*

Há muita conversa neste momento.

Adriana - *Outra coisa é que a gente precisa pensar é que nós não sabemos se o Estado vai dar ou não este dia. Se ele der, não tem nada, mas se ele der vai haver a avaliação.*

Eliane - *Isto é chantagem.*

Faço uma expressão de indagação e continuo:

Adriana - *Por que chantagem?*

A aluna explica o porquê.

Adriana - *Tudo bem! Vocês acham que é chantagem?*

Falo isto levando o problema para o restante da classe. Chamo a classe novamente.

Adriana - *Ô Aí!! O que vocês acham? Acham que é chantagem isto?*

Lajara - *Não!*

Outras pessoas também concordam dizendo que não é chantagem.

Adriana - *Senão, a gente muda e vocês ficam com falta na segunda também...*

Não consigo terminar de falar, começo a ficar irritada pois a sala inteira está conversando, além de questionarem tanto a minha postura quanto a minha proposta.

Sandra M. - *Mas não vai ter tempo na sexta-feira. É só uma aula...*

Adriana - **(Em tom ríspido)** *é suficiente para eu fazer a avaliação com quatro grupos.*

Algumas alunas começam a dizer que vêm na sexta-feira, especialmente a turma da Bete e Ana Carolina.

Outras pessoas se colocam dizendo que vêm.

Bete - *Pronto já deu quatro. Pronto! Sexta-feira a gente vem.*

Enquanto isso, eu continuo indignada. Até que em um momento resolvo voltar para o quadro.

Adriana - *Eu acho que vou tirar a proposta das faltas. Se na segunda-feira não der tempo, a gente faz de qualquer jeito.*

Em tom ríspido novamente.

Adriana - *Não tem nada de na sexta-feira quem aparecer não precisar vir nas primeiras aulas da segunda-feira. Quem vier, tem que estar na segunda e tem que trabalhar do mesmo jeito.*

Continuo a construção do cronograma e do fundo da sala sai um: *'Ih, acho que a Adriana ficou brava.'*" (Tr., p25-6, 30/09)

No afã de realizar a avaliação para satisfazer todo o meu programa sobre a maquete, faço propostas para os alunos com o intuito de haver uma disposição em contribuir com minha expectativa - ***...para eu poder adiantar, para dar tempo de eu terminar na segunda-feira e porque eu tenho que entregar as notas...***. No meu argumento, o que sobressai é a falta de tempo para avaliar e entregar as notas, visto que existe uma data para tanto.

No entanto, nesta relação o outro (aluno) também tem suas expectativas, entre elas a de não se sentir prejudicado com as ações dos professores.

A chantagem estava no fato de fazer a troca: quem vem na sexta-feira não tem falta na segunda. Eu acreditava que apenas se tratava de um acordo. Eu tinha o direito de marcar a avaliação para a sexta-feira, mas sabendo que, em véspera de feriado poucos alunos vão para a escola, achei pertinente negociar este dia. O fato de não persistir com a proposta - *Não tem nada de na sexta-feira quem aparecer não precisar vir nas primeiras da segunda-feira. Quem vier, tem que estar na segunda e tem que trabalhar do mesmo jeito.* -foi a concordância de que havia sido chantagem, e acrescento o poder de autoridade que tenho em classe para determinar o encaminhamento que vai ser dado à aula. O conflito

tem seu início com o meu objetivo de não "atrasar" as atividades, perdendo tempo, ou seja, a sexta-feira.

Esta negociação e estes conflitos nos remetem às negociações entre empregados e empregadores sobre o período de trabalho na fábrica. Afinal esta imagem também está muito presente na relação professor/aluno, quando ***"através do horário escolar, a criança (aluno) também aprende a pôr não só seu tempo como também a organização de seu tempo à disposição de outro, neste caso do professor, como amanhã porá à disposição do empregador."***(ENGUITA, 1993, p.239)

E como lembra THOMPSON(1991),

> ***"os que estão empregados experimentam a distinção entre o tempo do patrão e o seu próprio tempo. E o empresário tem de utilizar o tempo dos seus empregados, tem de fazer com que ele não seja desperdiçado. Já não se trata de uma tarefa, o que pontifica é o valor do tempo reduzido a dinheiro. O tempo torna-se dinheiro - não passa, gasta-se."***(p.49)

E assim, paulatinamente, o aluno vai sendo introduzido nos mecanismos da organização do trabalho e em sua alienação. A figura do patrão, aqui representado por mim (professora) que quer ver a produtividade da aula, ou seja, a nota - neste caso - a ser entregue na instituição escolar. Em outros momentos, esta angústia pelo desperdício do tempo está em acreditar que nestes momentos poderíamos estar produzindo mais conhecimento.

E, ao final do ano, ele (o tempo) ainda era objeto de avaliação dos alunos.

> "De maneira geral, achei o curso ótimo, não tendo o que criticar, pois acredito que o que prejudica os cursos são as poucas aulas que temos, então sei que este problema não é do professor, o ideal para o próximo seria ter mais tempo para elaborações de trabalhos , pois teríamos como estar concluindo trabalhos melhores." **(Rosimeire G.)**

> "(...)Neste ano, falando sinceramente, gostei muito de CMES, pois aprendi muito. Mas tem uma coisa que tenho que dizer, a professora correu demais para terminar os trabalhos e para dar as aulas, acho que não devia correr tanto assim. **(Lucimara)**

É o embate entre o tempo do relógio (Thompson) e o tempo de desenvolvimento natural das atividades, e também o embate entre os anseios dos alunos e os meus, que permeiam estes momentos.

Diante desta análise, não seria a atual organização do trabalho pedagógico que possibilitaria esta estrutura rígida de tomar o tempo como organizador e determinante das atividades? Não seria esta organização do trabalho pedagógico que inviabilizaria as aproximações entre professor e aluno para o aparecimento de zona de desenvolvimento proximal no aluno?

Diante da organização a que me vejo inserida, para mim, ***"o tempo escorre pelas mãos"(Herbert Vianna).***

Tempo que nos aprisiona e impossibilita o livre desenvolver das atividades. Pergunta: Será que faríamos nossos projetos, levaríamos adiante nossas produções de conhecimento se não tivéssemos a pressão do tempo? Qual necessidade sentimos para que produzamos? É a necessidade de ter que, em um tempo determinado nos iniciar na formação de professores: 4 anos; é a necessidade de compreender o estágio que teremos que fazer no dia seguinte ou fizemos ontem; é a necessidade de estudar num período de dois anos, com carga horária de cinco aulas/semanais, a disciplina que nos subsidie no ensino de História e Geografia; é a necessidade que temos de compreender os aspectos sociais, políticos, históricos, geográficos para que, não demore muito, possamos agir sobre eles.

Parece inevitável: ele perpassa...

E como não tenho muito tempo para elaborar esta dissertação, pois o tempo restrito pede minha atenção para outras tarefas, faço-me breve apesar de ter muito o que falar. Ouso discordar de Renato Russo quando este afirma que ***"temos todo o tempo do mundo"*** e termino por aqui esta breve reflexão ou breve questionamento.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Verdade, mentira, certeza, incerteza...
Aquele cego ali na estrada
também conhece estas palavras.
Estou sentado num degrau alto
e tenho as mãos apertadas
Sobre o mais alto dos joelhos cruzados.
Bem: verdade, mentira, certeza, incerteza
o que são?
O cego pára na estrada.
Desliguei as mão de cima do joelho
Verdade, mentira, certeza, incerteza
são as mesmas?
Qualquer coisa mudou
numa parte da realidade
- os meus joelhos e as minhas mãos.
Qual é a ciência que tem conhecimento para isto?
O cego continua o seu caminho
e eu não faço mais gestos.
Já não é a mesma hora,
nem a mesma gente,
nem nada igual.
Ser real é isto.
(Fernando Pessoa)

PARTE I - VOLTANDO A QUESTÃO INICIAL

"A verdade, se ela existe,
Ver-se-á que só consiste
Na procura da verdade,
Porque a vida é só metade."
(Fernando Pessoa)

O olhar que lancei sobre a minha prática pedagógica ficou longe de conseguir responder na totalidade minha questão inicial. Acredito que eu tenha encontrado a "procura", resultando na possibilidade de fazer algumas reflexões acerca dos componentes do trabalho docente em aula, dentro da organização do trabalho pedagógico a partir da análise dos dados realizada no capítulo anterior.

Numa síntese talvez um pouco apressada (e correndo o risco de ser reducionista, parcial e precipitada) eu poderia dizer, que ao se tornar professor e assumir uma postura investigativa em aula, além do olhar estrutural a ser lançado - sobre as políticas educacionais, sobre as questões sociais, sobre as condições de trabalho - há de se observar alguns componentes do trabalho pedagógico em aula, que são[52]:

- a existência da possibilidade de produção coletiva de conhecimento;

- a avaliação dos alunos como elemento de transformação da disciplina ministrada e do próprio trabalho;

- o aparecimento do inesperado em aula, seja através das dificuldades com os conhecimentos específicos e os pedagógicos que o professor encontra (e que também proporcionam) nos momentos de reflexão para retomada de processos;

- a alienação a que o aluno está submetido dentro da atual estrutura da escola.

[52] Os dados poderiam suscitar outros componentes além daqueles que foram objeto de reflexão neste texto. No entanto foi necessário restringir para poder (tentar) aprofundá-los.

No entanto, não poderia deixar de considerar a teia de relações em que foram "encontrados" estes componentes e que demonstram a complexidade deste objeto: prática docente em aula.

No que se refere à produção de conhecimentos, o professor, em sua prática cotidiana tem alguns espaços, desde que dentro de condições dignas de trabalho, de produzir conhecimentos coletivamente com seus alunos. Existem espaços para tal atitude, para estabelecer relações entre diversos conhecimentos que perpassam a aula, entre estes está o diálogo.

Através do olhar lançado para os dados foi recorrente observar momentos do cotidiano da aula que se caracterizam como inesperado, que pode vir provocar reflexões sobre o andamento do curso. Este inesperado também decorre dos conhecimentos pedagógicos e específicos que, em muitos casos, o professor não domina. Ele leva à tomada de consciência de que "algo" deve mudar e consequentemente há produção e recriação de propostas de trabalho em aula a partir das condições que são dadas.

Desta forma, ao se deparar com a dificuldade, o professor produz uma proposta de trabalho frente a ela, seja através do estudo e posterior retorno ou às improvisações que, em muitos casos, se tornam produções do conhecimento pedagógico a ser estruturado em aula.

Além do inesperado, um outro elemento que leva à tomada de consciência por parte do professor para a necessidade de mudanças ou de novas produções na prática pedagógica é a avaliação tanto *documentada* formalmente, quanto *não-documentada,* realizada pelo aluno sobre o desenvolvimetno do processo ensino-aprendizagem. O embate entre a avaliação documentada e a não-documentada faz com que seja explicitado por um lado aquilo que vai ser falado "que o professor quer ouvir" e, por outro a opinião real do aluno sobre o curso.

O inesperado provoca um processo de reflexão *na e sobre a ação* para a organização de atividades improvisadas ou bem estruturadas dependendo das condições em que ocorre. Além disso são percebidos

momentos do inesperado que resultam em atitudes sem reflexão cuidadosa, como a minha atitude diante do episódio em que os alunos romperam um acordo firmado no início do ano sobre a condução dos problemas enfrentados em aula.

Há uma característica inerente a todo trabalho cotidiano na aula referente à sua complexidade que se constitui também pelo modo como o professor age frente às situações diversas. O modo como agi em cada situação teve uma relação de dependência na interpretação que faço do acontecimento imediato. Como SMOLKA e LAPLANE [199_] afirmam

> *" O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos. O modo de interpretar depende, por sua vez, da história, da formação, da sua experiência, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente."*(p.4)

Reconhecer esta complexidade é admitir que frente as mesmas situações, podemos ter reações diversas. Neste caso em específico, tento levantar componentes do trabalho em aula que estejam acima da reação dos professores. Eu trago nesta análise os meus posicionamentos, as minhas reações, a tarefa neste momento é retirar o que está subjacente a estes episódios analisados e que podem ser elementos de todo trabalho pedagógico em aula, e que provocam a complexidade da mesma.

Não pretendo, com estas análises, propor "a melhor prática", e sim, retirar elementos comuns a todo trabalho pedagógico. Seria incoerente depois de toda análise do particular, generalizá-la, especialmente por que cada experiência pedagógica é única.

Também é perceptível que há uma produção de propostas de trabalhos em aula, recriados a partir de materiais existentes. É a dimensão da produção do planejamento do trabalho pedagógico em aula, que ocorre a partir do que se dispõe, como no exemplo em que os diálogos vão construindo os conhecimentos sobre a influência da pesquisa sobre a história de vida/família no estudo da História nas séries iniciais. Neste sentido a *dialogicidade*

(FREIRE, 1987) tem papel fundamental para a produção de novas formas de trabalho.

Esta recriação também é recorrente nos momentos em que analiso o aparecimento do inesperado em aula, em que as respostas proporcionadas, através da reflexão na ação, reestrutura o processo da aula. Do ponto de vista da ação cotidiana, esta recriação vai ocorrer na busca do *humano genérico*. Este é um conceito de HELLER(1992). Para entendê-lo, é necessário retomar a sua teoria. Para ela todo homem contém em si, simultaneamente um *"ser particular"* e um *"ser genérico"*. O ser particular tem uma dinâmica básica ***"que é a satisfação das necessidades do 'Eu'"*** (p.20).***"A teleologia da particularidade orienta-se - sempre para a própria particularidade, ou seja, para o indivíduo"***(p.21). E por outro lado, o homem também é um ser genérico pois, ***"é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano. Ele não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) (...) na qual se forma a 'consciência de nós'"***(p.21). Isto implica em afirmar que o homem faz parte de um grupo social e atua nela em decorrência das relações que mantém no seu interior. O ser genérico é presente no indivíduo quando ele sai do seu "Eu" e pensa na espécie humana. Os dois elementos funcionam na vida cotidiana e não são elevados à consciência. No texto, percebo estes momentos do agir particularmente e genericamente, percebo momentos de ruptura com a particularidade em busca do humano-genérico, ou seja, em busca da praxis. A praxis aqui é o entendimento dos momentos de reflexão da prática em busca de atitudes que superem a cotidianidade.

As rupturas observadas no cotidiano dizem respeito à minha postura frente ao que estava encaminhando para se tornar natural, e carregava, em alguns casos, enganos sobre determinados conceitos por parte dos alunos.

Referi-me no início desta conclusão à produção coletiva de conhecimento na aula. Coexiste ao lado da produção, a reprodução de

conhecimento a partir da sua mera transmissão acrítica, como foi observado no momento das avaliações sobre a construção da maquete.

> *"O conhecimento escolar na sua forma codificada, o currículo, e as formas pelas quais é transmitido está também estratificado e é através dessa estratificação que ele volta a reproduzir aquelas desigualdades com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. A estratificação do conhecimento escolar é, ao mesmo tempo resultado e causa da estratificação social. É um dos elementos principais através do qual a educação reproduz a estrutrua social"*(SILVA, 1992, p.62)

Não seria esta transmissão acrítica uma forma de reproduzir uma sociedade estratificada onde um detém os mecanismos de produção e outros apenas transmitem e executam a produção?

O fato de estarmos inseridos numa escola capitalista exige que seja lançado um olhar sobre estas influências no desenvolvimento pedagógico. No caso analisado aqui, meu olhar se fixou na recorrência de momentos em que aparece a alienação dos alunos frente ao processo de estudo e seu conteúdo. Esta alienação provoca a reprodução da estrutura hierárquica dentro da sala de aula.

Através de três momentos, foi verificada esta alienação: no planejamento da disciplina, na elaboração das diretrizes das atividades e na linguagem apresentada. Estes momentos se caracterizam especialmente pela imposição.

Na transposição da alienação do trabalho para a escola, ENGUITA (1993) recorta bem o seu papel de alienação:

> *"O aluno carece de capacidade para determinar o produto de seu trabalho, quer dizer, o objetivo do ensino e da aprendizagem. Essa capacidade é dividida em proporções variáveis pelos professores(as), a direção das escolas, as autoridades educacionais e as empresas capitalistas que fornecem diversos elementos auxiliares do ensino.(...) ...o aluno não determina de que forma haverá de adquirir os conhecimentos dispostos para ele, não decide sobre a forma da aprendizagem, são uma vez mais as autoridades de vários tipos , os ofertantes de mercadorias e os professores(as) que decidem se deve-se dar primazia ao aprendizado de memória ou à compreensão geral, aos livros-texto ou às bibliotecas, aos livros em geral ou ao acesso direto aos materiais, à recepção de verdades pretensamente absolutas ou à*

> ***experimentação etc. (...) Anos e anos deste tipo de experiência escolar ensinam também aos alunos que o método de aprendizagem não é assunto seu, como não o será na vida adulta o processo da produção.(...)Tampouco os instrumentos e meios de aprendizagem pertencem, a não ser parcialmente, ao aluno. Mas, tal como antes, o que aqui chama nossa atenção não é tanto a propriedade quanto seus efeitos. Como não possuir os meios de produção impede o trabalhador de se apropriar do seu produto e dominar o processo de produção, não possuir os meios de produção - ou sua posse insuficiente - impede o aluno de determinar o produto (conhecimento) e o processo (aprendizagem, pedagogia)"*** (p.234-5)

A análise de ENGUITA continua na transposição de outras características de trabalho alienado para a escola, o que não nos interessa neste momento, pois não foi observada nos dados aqui recortados.

Lanço a hipótese, depois da análise dos dados de que na prática pedagógica está o que poderíamos chamar de "coexistência dos contrários". E admitir tal coexistência é transpor o olhar unidirecional que nos é característico.

Por um lado, houve a observação da coexistência de produção e reprodução de conhecimentos. A produção se deu através da observação de que na prática que atuo/analiso, existem momentos de *dialogicidade*. Por outro lado, houve a percepção de que há a reprodução da estrutura de subordinação do sujeito frente ao seu processo de trabalho. Neste caso, é a reprodução da estrutura de alienação do aluno frente ao seu processo de estudo. A escola vai incutindo no aluno a idéia de que ele deve se subordinar a um poder superior ao dela e que alguém decide o seu cotidiano.

E...

> *"Não existe nunca reprodução pura."*(SILVA, 1992, p.68)

Em decorrência desta relação de alienação, foram observados muitos atos de resistência, o que gerava conflitos na relação entre professor e alunos.

Estes conflitos configuram a aula como um espaço que transcende a idéia de que é o espaço em que o conhecimento científico mediatizado pelo professor é apropriado ou até produzido pelo aluno.

Apresenta o fato de que nesta dinâmica, há um relacionamento humano, o pensar a aula *"e tentar dela se aproximar na perspectiva ampla do existir de cada um, da teia de relações de que é tecido o existir de cada sujeito humano."* (VON ZUBEN, p.124)

Um exemplo desta coexistência é o fato de um mesmo episódio de aula poder ser analisado tanto do ponto de vista da produção quanto da alienação.

Tanto KUENZER (1988) como ENGUITA (1993) vão dizer que a escola é um espaço em que ocorrem as relações sociais. KUENZER(1988) vai afirmar que nas relações sociais é que se produz conhecimento. Cabe à escola, enquanto espaço de relações, proporcionar os meios desta produção para o aluno. No caso da análise desta dissertação foi perceptível esta discussão através do item produção do conhecimento.

A análise de ENGUITA(1993) está preocupada em como na escola se aprendem as relações sociais de produção dominantes. Isto também foi observado na minha análise através da alienação do aluno frente ao seu processo de aprendizagem, o que demonstra a reprodução da estrutura da sociedade capitalista pela escola. Esta relação também é aprendida quando analiso como os alunos reproduzem arcaicamente um conhecimento.

É interessante como convivem no trabalho pedagógico, a alienação e os momentos de inserção do aluno na condução do trabalho pedagógico. Como afirma SILVA (1992):

> *"A educação seria, então, ao mesmo tempo, produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação. Seria justamente a tensão constante entre estes dois pólos que caracterizaria o processo de funcionamento da educação."*(p.59)

É muito difícil enxergar a complexidade nos acontecimentos, também porque nossa educação, inclusive escolar, tende a simplificá-los. E esta simplificação nos oferece uma sensação de segurança. Como diz CALVINO (s/d)*"...ninguém quer sair dos binários do seu próprio discurso para*

responder a perguntas que, sendo provenientes de um outro discurso obrigariam a repensar as mesmas coisas com outras palavras, e até mesmo a encontrar-se em territórios desconhecidos dos percursos seguros".

Como pensar a prática pedagógica do ponto de vista da produção coletiva e da alienação?

Diante de todos estes componentes observados/analisados não há a possibilidade de entendê-los isoladamente. Além disso, eles demonstram a complexidade da aula e mais especificamente do trabalho docente dentro do trabalho pedagógico em aula.

Complexidade que tem como desafio, segundo MORIN (1982), a *crise dos conceitos delimitados e claros(p.143)*, quer dizer, a crise da clareza e da separação na explicação. É assim que posso compreender estes fenômenos em aula, ou seja, a partir da concepção que não há conceitos claros e fáceis de serem separados, isolados em sua explicação.

Voltando à questão da alienação do trabalho docente, seria interessante assinalar que, com tamanha complexidade que caracteriza a aula, seria impossível preconceber, através de materiais didáticos e na tentativa de mecanizar os atos do professor, o trabalho a ser executado em aula. Não é possível deixar de lado o ***"dinamismo, a contraditoriedade e o próprio processo de produção de conhecimento"*** (KRAMER, 1993, p. 42). Um passo a ser dado é que esta complexidade da aula deve ser o ponto de partida para o entendimento do trabalho do professor enquanto trabalho pensado, organizado, e não como mera transposição de técnicas.

II PARTE - PENSANDO O PROCESSO VIVIDO

Apesar da aparente linearidade de construção desta dissertação, o entrelaçamento das análises e estudos teóricos foi constante. Esta forma final foi construída, mas não corresponde à realidade do processo que vivi nestes dois anos e meio de elaboração da pesquisa.

Aprendi algumas lições a partir deste trabalho. A primeira delas diz respeito à ampliação do meu olhar sobre o que é o ensino de História e Geografia nas séries iniciais. Percebi que, em minha prática, houve algumas vezes a condução do trabalho de forma estática. A atividade da maquete, por exemplo é iniciada sem problematização, sem interdisciplinaridade. Percebi a necessidade de construir os temas estudados a partir de problemas concretos, questionadores de uma ordem atual, ou da realidade dos alunos que vivem o curso.

Percebi também a necessidade de repensar as críticas ao livro didático no ensino de História e Geografia, de aprofundar as questões sobre o desenvolvimento da noção de espaço e tempo na criança. Aprendi muito sobre os processos de construção do tempo e espaço em nossa história.

E mais uma vez... *"sonhar e sonhar e não ter a vergonha de ser um eterno aprendiz"*(Gonzaguinha).

Outra lição: O olhar a ser lançado em aula não pode vir preconcebido de uma teoria.

Ao iniciar a minha pesquisa, elaborei um quadro teórico sobre a alienação do trabalho docente que, após a análise dos dados, foi sendo questionado. Eu optei por apresentar o texto reestruturado sobre o quadro teórico, o qual se apresenta com muitas questões e poucas certezas. Assim, pude perceber que a teoria vai surgindo conforme os dados vão sendo analisados. Não há uma teoria dada a priori que contemple a análise deste objeto - aula, que se caracteriza como sendo complexo.

No item sobre a definição de Trabalho Pedagógico nesta dissertação, o defini de forma idealizada e mais uma vez, a partir dos dados, percebi que na atual organização do trabalho pedagógico esta idealização é utópica.

E por fim, a lição sobre ser professora/pesquisadora.

"O que me dói não é
o que há no coração
mas essas coisas lindas
que nunca existirão

São as formas sem forma
que passam sem que a dor
as possa conhecer
ou as sonhar o amor

São como se a tristeza
fosse árvore e, uma a uma
caísse suas folhas
Entre o vestígio e a bruma
(Fernando Pessoa)

Por este caminho difícil - pensar a própria prática, dói em meu coração chegar no final do trajeto e saber que não se pode conhecer as coisas lindas da perfeição do trabalho docente em aula, pois ela (a perfeição) não existe. Mas outra coisa linda está em cada ato de ser professor: a esperança de que a dor passa, se coletivizada.

É sobre esta dor que eu gostaria de falar agora.

Durante dois anos e meio eu recolhi, observei, refleti, analisei sobre minha prática de maneira sistemática. Para tanto, foi necessário um distanciamento no meu olhar sobre o meu objeto de pesquisa o que me causou certa angústia. Como deparar-me com os meus erros? Como deparar-me com a minha impossibilidade de mudar o que não tinha possibilidade de agir sobre, uma vez que estava/estou inserida num contexto que, aparentemente, não posso modificar?

Sobre o processo de análise é inevitável lembrar do primeiro dia em que olhei para a gravação em vídeo de minha aula e questionei minha

postura física: *Nossa como eu não sento de forma correta. Olhe minha postura! Preciso melhorar!* - Acostumar-me com o olhar sobre mim mesma foi o primeiro desafio. Depois olhar novamente, fazer a transcrição das aulas e começar a justificar todas as minhas condutas. Condutas que eu já havia criticado em outros trabalhos de pesquisa, agora eram justificadas, explicadas. Outro olhar e ouvia uma voz: *distancie-se mais, esqueça que é você!! Analise mais! Olhe para a organização do trabalho pedagógico em aula!* Ler novamente cada episódio, tentar se distanciar, tentar lembrar o que me levava a ter tal atitude em tal momento. Foi o que tentei fazer.

A voz que me pedia para distanciar e analisar mais, também ajudava-me a perceber que esta análise não era um julgamento de minha prática e aquilo que eu considerava como erro era um momento necessário de ser revisto e que fazia parte do processo de trabalho pedagógico em aula.

Processo difícil (sem contar as intempéries pessoais), especialmente porque eu precisei parar de me justificar e analisar se aquela postura era ou não a melhor a ser tomada.

Descobri que eu tinha uma vantagem, poderia criticar minha postura e "colocar em prática" o que eu acreditava que seria uma melhor forma de tratar o problema, diferente da postura que assumi no meu primeiro trabalho de pesquisa no curso de graduação no qual eu não podia intervir. Assim, pensar a própria prática traz esta vantagem, a da possibilidade da intervenção imediata.

Intervenção sobre as outras turmas, sobre a continuidade no próximo ano. Infelizmente as outras turmas tiveram que passar por momentos de ausência da professora. A professora/pesquisadora, neste caso com o tempo acadêmico, teve que se distanciar das outras turmas.

Muitas vezes me senti na "Lanterna dos Afogados"[53], esperando alguém chegar para me salvar. Chegar para me salvar da sensação de

[53] "Lanterna do Afogados é o título de uma música do grupo de rock brasileiro Paralamas do Sucesso. Transcrevo um pequeno trecho aqui: "Tô na lanterna dos afogados, eu tô te esperando, vê se não vai demorar"

desespero e de dificuldade. Dificuldade que foi me colocar como desafio, me colocar em questionamento.

> *"Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas."*(FREIRE, 1988, p. 29)

Acrescento: levam os homens a novos desafios.

Um destes desafios é compartilhar com outros - parceiros de trabalho - suas angústias, suas reflexões, suas alegrias. É!!! Alegrias também fazem parte do ser professora/pesquisadora. Alegria, pois descobre-se que há possibilidade, pois aquilo que te angustia também angustia o outro, então podemos juntos pensar qual vai ser a melhor maneira de melhorar a prática, de se organizar para melhorar as condições de trabalho.

Compartilhar com o outro sem o medo de "se entregar", naquilo que nós achamos que são apenas nossos erros.

Felizmente neste processo eu tive muitos interlocutores para ajudar a pensar a prática: a instituição acadêmica, que me possibilitou o tempo para este estudo, os grupos de pesquisa, os grupos de estudos e meus parceiros de trabalho.

Assim, acredito e aposto na viabilidade da formação do professor pesquisador para que ocorra a atitude de reflexão sobre o trabalho pedagógico da escola e não apenas da aula.

E quem sabe assim não encontraremos o ser professor, assim como o Infante de Fernando Pessoa encontrou a sua princesa:

Conta a lenda que dormia
Uma princesa encantada
A quem só despertaria
Um infante, que viria
De além do muro da estrada

Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por que à Princesa vem.
A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera.
Sonha em morte a sua vida
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.
Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado.
Ela para ele é ninguém.
Mas cada um cumpre o Destino -
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Qua faz existir a estrada.
E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora.
E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.

(Eros e Psique)

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Mª Bernadete M. *A propósito de leitores e de escribas*, in **Série Idéias**, São Paulo, nº 5, p.85-92, 1988.

ALMEIDA, Rosangela D. de, PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**, 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Repensando o ensino)

ALVAREZ ZAYAS, Rita Marina. *La formación del profesor contemporaneo. Currículo y sociedad*, Pedagogia 95, La Habana, 1995

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**, São Paulo: Cortez, 1992.

ANDREAZZA, Silmara C. et al. **Entrelaçando questões sobre a prática cotidiana do professor**, Campinas, 1996 (mimeografado).

ARAÚJO, José C. S. *Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos*, in MORAES, Regis de(org.) - **Sala de Aula: que espaço é esse?**, Campinas: Papirus, 1991

ARDILES, Martha, et al. **Historias y voces de los futuros maestros; revisando la formacion inicial**, texto apresentado Pedagogia 97: Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos, Cuba, 1997 (mimeo)

BAPTISTELLA, Ana Cristina. **A produção de conhecimento nas Escolas de Magistério**, Campinas: UNICAMP, 1993 (Dissertação de Mestrado em Metodologia de Ensino)

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Porto: Editora Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRASIL, "Lei nº 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", in SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**, 2º ed, Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea)

BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz. **O curso profissionalizante da habilitação específica de 2º grau para o Magistério e a democratização do ensino**, São Paulo: PUC,1989. (Dissertação de Mestrado)

BRUNI, José Carlos. *Cultura e Ideologia*, in SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **Ciências Sociais; coletânea de textos.** São Paulo, SE/CENP, 1986.

BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. *Estudos sobre mulher e educação: algumas questõs sobre o magistério*, in **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 64, p.4-13, fev. 1988.

CALVINO, Ítalo. **O Visconde Partido ao Meio**, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, [s.d.]

CAMARGO, Dulce M. P de. **Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos,**Campinas: Editora Alínea, 1997.

CAMARGO, Dulce M. P. et al. **O ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau**, São Paulo: Atual Editora, 1986. (Projeto Magistério)

CAMARGO, Dulce M.P. de, ZAMBONI, Ernesta. *A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola*, in **Em Aberto**, Brasília, ano 7, nº 37, p.25-30, jan/mar, 1988.

CAMPOS, Fernando R. **O papel do professor na organização do trabalho pedagógico: um exame da produção veiculada em periódicos brasileiros - 1970-92**, SÃO PAULO:PUC, 1996 (Dissertação de Mestrado)

CARVALHO, Helena Melo. *Análise Crítica do curso normal em quatro fases*, in **Escola Normal hoje?**, 2ª ed rev. São Paulo: CENAFOR, 1986 (Seminário realizadao no CENAFOR em 05.12.1983.

COELHO, I.M. *A Universidade e a Realidade Social - Especificidade da Prática nos Cursos de Graduação*, in **Seminários Regionais Sobre Estágio Curricular,** Documento-síntese, Brasília, março de 1987.

CONNELLY, F.M. and CLANDININ, D.J. *Telling teaching Stories*, in **Teacher Education Quartely**, California, vol. 28, nº 1, p. 37-66, 1994.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**, Porto Alegre: Editora Sulinas, 1996.

DICKEL, Adriana. **O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção.** Campinas : Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Dissertação, Mestrado em Metodologia do Ensino)

ENGUITA, Mariano F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*, in **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre, 1991

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola; educação e trabalho no capitalismo**, trad. Tomaz Tadeu Silva. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1989. (Educação: teoria e crítica)

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da Educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

ERICKSON, Frederic. *Qualitative Methods in Research on teaching*, in **Handbook of Research on teaching: a project of the American Education Research Association**, Nova Iorque: Edited by Merlin C. Wittrock, p.119-161, 1986.

ESTEVE, J.M. *Mudanças Sociais e Função Docente*, In NÓVOA (org.) *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora, 1991.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. - **Pesquisa Participante**, Cortez e Autores Associados, 1989.

FAZENDA, Ivani C.A. (Org.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**, São Paulo, Cortez Editora, 1992

FAZENDA, Ivani C. A. *Fundamentos de uma prática interdisciplinar a partir da tese "Interdisciplinaridade: um projeto em parceria"*, in **Revista Ande**, São Paulo, ano 12, nº 19, p.39-43, 1993

FAZENDA, Ivani C.A. *A busca de identidade numa prática de ensino*, in **Cadernos Cedes,** nº 21, São Paulo, p. 13-17, 1988.

FISCHER, Rosa M. B. **A questão das técnicas didáticas: uma proposta comprometida, em lugar da decantada "neutralidade" das técnicas didático-pedagógicas.** Ijuí, mimeo, nov/76.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professores?** , Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. (Tese de Doutorado em Metodologia de Ensino)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro: Ed.Paz e Terra, 1988

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**, São Paulo: Ed. Olho D'Água, 1993.

FREITAS, H.C.L. **O Trabalho como Princípio articulador da Teoria-Prática: Uma análise da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP**, Campinas: UNICAMP, 1993. (Tese de doutorado)

FREITAS, Luís C. *Neotecnicismo e formação do educador*, in ALVES, Nilda (org.)- **Formação de Professores: Pensar e Fazer**, São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Luís C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática,** São Paulo: Papirus, 1995.

FREITAS, Luís C. *Organização do Trabalho Pedagógico*, in **Revista de Estudos**, São Paulo, 14 (1), p. 10-18, 1991.

FREITAS, Luís C. *Em direção a uma política para a formação de professores*, in **Em Aberto,** Brasília, ano 12, nº 54, abr/jun, 1992

FREITAS, Luís C. *Ensino de 1º grau: instrumento de recuperação econômica?*, in **Universidade e Sociedade**, ano 4, número 7, jun/94

FRIGOTTO, G. *O Enfoque da dialética materialista histórica na Pesquisa Educacional*, In FAZENDA, I (Org.). – **Metodologia da Pesquisa educacional**, São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FRIGOTTO, G. *Capital Humano e Sociedade do Conhecimento: Concepção Neoconservadora da Qualidade na Educação*, in **Contexto e Educação**, nº 34, abr/jun 94.

GARCIA BATISTA, Gilberto y ADDINE FERNANDEZ, Fatima. *Formación Pedagógica General en la preparación de profesores*, Pedagogia 95, La Habana, 1995.

GATTI, Bernadete A., ESPOSITO, Y. L., SILVA, Roserley. *Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas*, in **Educação e Sociedade**, Campinas: Papirus, nº 48, p.248-60, 1994.

GERALDI, C.M.G. **A produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professores e a APEOESP**, mimeo,Campinas, 1995.

GERALDI, C.M.G. **A Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/UNICAMP**, Campinas, UNICAMP, 1993. (Tese de Doutorado)

GOLDMAN, L.O. **Ciências Humanas e Filosofia: O que é Sociologia?**, São Paulo: Difel, 1974, Tradução de L.C. Garaude e J.A. Gianotti.

GOOD, Thomas L. e WEINSTEIN, Rhona S. *As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*, in NÓVOA, Antonio (org) - **As organizações escolares em análise,** Portugal: Publicações dom Quixote, 1992

GOUVEIA, Mariley S. F. **Cursos de Ciências para Professores do 1° grau: Elementos para uma política de Formação Continuada**, Campinas: UNICAMP, 1992, (Tese de Doutorado)

HAGUETTE, André. *Educação: Bico, vocação ou profissão?*, in **Educação e Sociedade**, n°38, abril/91.

HANNOU, Hubert. **El niño conquista el medio; actividades exploradoras en la escuela primaria**, trad. Juan Jorge Thomas. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1977 (Biblioteca de Cultura Pedagogica)

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad; cambian los tiempos, cambia el profesorado**, Madrid: Ediciones Morata, 1995.

HELLER, Agnes - **O Cotidiano e a História,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

HOFLING, Eloísa de Mattos **O livro didático em Estudos Sociais.** Campinas:Editora da UNICAMP, 1986

HYPOLITO, Álvaro M. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*, in **Teoria e Educação**, n° 4, Porto Alegre, 1991

IANNI, Octavio. *Dialética e Ciências Sociais*, in FAVERO, C.F. (Org). **Epistemologia das Ciências Sociais**, São Paulo: EDUC, Cadernos PUC - 19, p.93-10, 1984.

JACKSON, Ph.W. **La Vida en las aulas**, Madrid: Ediciones Morata, 1996 (primeira edição em 1968)

KNOWLES, J.G. *Metaphors as Windows on a Personal History*, in **Teacher Education Quartely**, California, vol. 28, n° 1, p. 145-158, 1994.

KOPNIN, Pável V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro: Ed.Paz e Terra, 1976

KRAMER, Sonia. *Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação em serviço*, in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 70(165), p.189-207, maio/agosto, 1989.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**, São Paulo: Editora Ática, 1993.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2° grau: o trabalho como princípio educativo**, São Paulo: Cortez, 1988

LOWY, M. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**, São Paulo: Cortez Editora, 1992

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

MACHADO, Antonio B. *Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola*, in **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 9, p.27-31, jul., 1989.

MAGNANI, Mª do Rosário. **Em sobressaltos: Formação de Professora**, Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, in FROMM, E. - **O Conceito Marxista de Homem**, p. 89-102, 1983.

MARX, Karl. *Introdução à Economia Política*, in **Contribuição à crítica da economia política**, São Paulo: Martins Fontes, 1983, p.199-231

MELLO, Guiomar N. de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**, São Paulo: Cortez, 1994.

MIDÉIA, Vera Lúcia Libaldi. *Uma proposta de Metodologia de trabalho no curso de habilitação para o magistério*, in **Escola Normal hoje?**, São Paulo: CENAFOR, 1986 (Seminário realizado no CENAFOR em 05.12.1983)

MIRANDA, Heide Struziatto. **Repensando a Didática e a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na Habilitação Específica do Magistério**, Campinas: UNICAMP, 1992 (Dissertação de Mestrado)

MORAES, Regis de(org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?**, Campinas: Papirus, 1991.

MOREIRA, M.A. *O Professor-Pesquisador como instrumento de melhoria do Ensino de Ciências*, in **Em Aberto**, Brasília, nº 40, out/dez, p. 43-54,1988.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**, Portugal:Biblioteca Universitária, Publicações Europa-América, 1982.

NACARATO, A., VARANI, A., CARVALHO, V. *O Cotidiano do Trabalho Docente: Palco, Bastidores e Trabalho Invisível... Abrindo as Cortinas*. Campinas: 1998. (No prelo)

NIDELCOFF, Maria T. **A Escola e a Compreenssão da realidade**, São Paulo: Brasiliense, 1982.

NIDELCOFF, Maria T. **Ciências Sociais na Escola**, São Paulo: Brasiliense, 1994.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. *Formação de professores de 1ª a 4ª séries: (Escola Normal e Pedagogia)*, in **ANAIS do III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, UNESP, Águas de São Pedro, S.P., 1994.

NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. S. **Reformas Educativas e Formação de Professores**, Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio (Org). **Profissão Professor**, Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

NÓVOA, Antonio. *A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores*, in NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. S. **Reformas Educativas e Formação de Professores**, Lisboa: Educa, 1992.

NUDLER, T. *A Educação e os mecanismos ocultos da Alienação*, In **Revista de Ciências de la educacion**. Rosario, Argentina: 1975, nº 4, 1ª parte p. 89-109. Tradução de Elsa Gonçalves Avancini

PAIVA, V. (org.). **Transformação Produtiva e Eqüidade. A questão do ensino básico,**. Campinas: Papirus Editora, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas,** Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **A habilitação específica de 2º grau para o magistério: expectativas e necessidades de sua clientela**, São Paulo: USP, 1988. (Dissertação de Mestrado)

PIMENTA, Selma G. **O Estágio na Formação de Professores**, São Paulo: Cortez Editora, 1994.

RAMOS, C.L.C. - *Uma tentativa de integração entre universidade e escola de Primeiro Grau mediante pesquisa-ação*, in **Educar**, Curitiba, 4, p. 5-21, jul/dez 1985.

RODRIGUEZ LOPEZ, José Mª - **Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso**, Espanha: Universidad de Huelva, 1995.

ROSA, Maria Inês F. P. S. **A Evolução de idéias de alunos de primeiro ano do ensino médio sobre transformação química em um processo de ensino construtivista**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Dissertação de Mestrado em Metodologia de Ensino)

SANTOS, Laymert G. **Desregulagens: Educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **Proposta Curricular do Ensino de Geografia - 1º grau**, São Paulo, SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação,Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **Proposta Curricular do Ensino de História - 1º grau**, São Paulo, SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. **Subsídios para a operacionalização do processo de instalação e funcionamento dos centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério - CEFAMs**, São Paulo, 1988 (mimeografado)

SCHEIBE, Leda. *O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática*, in **Ande,** nº5, 1982.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*, in NÓVOA, Antonio (org.) - **Os professores e sua formação,** Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Resolução SE 14 de 28 jan. 1988, Dispõe sobre a instalação e funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do magistério - CEFAMs na rede estadual de ensino, e dá providências correlatas, **Diário Oficial,** São Paulo, sec. 1, 29 jan 1988.

SILVA, Marcelo S. Pereira da. **Repensando a Organização do Trabalho Pedagógico",** Goiás:UFGO, 1993. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana,** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 44-93, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação,** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**, Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Curriculo e Cultura: uma visão pós-estruturalista*, in **Cadernos de Pedagogia**, Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, nº 2, 1997.

SMOLKA, A.L.B. e LAPLANE, A.F. **O Trabalho em Sala de Aula: Teorias para que?** , mimeo [199_]

SMOLKA, Ana Luiza B. *Cognição, linguagem e trabalho na escola*, in SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**, 2ª ed., Campinas: Papirus, 1994. (Coleção CBE)

SNYDERS, Georges. **A alegria na Escola**, São Paulo: Manole, 1988

SOARES, Magda, FAZENDA, Ivani C.A.. *Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas*, in FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**, São Paulo: Cortez Editora, 1992

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza,** 2º ed, Madrid: Morata, 1985.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional da Educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**, Campinas: UNICAMP, 1993. (Tese de Doutorado).

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*, in **Teoria e Educação,** Porto Alegre, nº 4, p.215-234, 1991

THOMPSON, E. P. *O tempo, a Disciplina do trabalho e o Capitalismo industrial*, in SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana,** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 44-93, 1991.

TOMMASI, L. DE, WARDE, M. J., HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, São Paulo:Cortez Editora, 1996.

VARANI, Adriana. **De Aluno Pesquisador a Professor Pesquisador - Construindo o Trabalho Docente**, Campinas: UNICAMP, Campinas, 1995. (Trabalho de Conclusão de Curso)

WEREBE, Maria José G. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil,** São Paulo: Editora Ática, 1994

WOODS, Peter. *Aspectos da criatividade do professor*, in NÓVOA, Antonio (Org). **Profissão Professor**, Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**, Lisboa: Educa - Professores, 1993

ZEICHNER, Kenneth M. *Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico*, in **Journals Oxford - Teachers and teaching: theory and practice**, Madison, vol.1, nº 2, 1995. (trad. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira)

ZUBEN, Aquiles von. *As carnes do espírito*, in MORAES, Regis de(org.) **Sala de Aula: que espaço é esse?,** Campinas, Papirus, 1991.

ANEXO I

DADOS EXPLORATÓRIOS

1- Nome:
2- Descreva brevemente sua trajetória escolar
- escolas onde estudou;
- período;
- momentos marcantes do seu processo de escolarização.
3- Descreva sua trajetória de trabalho.
4- ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS: LEMBRANÇAS?????
5- CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARA QUE??????

Adriana Varani

ANEXO II

TRABALHO FINAL

I - Análise das práticas pedagógicas sobre Ensino de Estudos Sociais

Dando continuidade ao trabalho iniciado no primeiro semestre sobre o reconhecimento da realidade do Ensino de Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries (tentativa de relação teoria-prática), vamos fazer um relatório final baseado em tudo o que estudamos neste ano de 1996 e presenciamos no estágio. Para tanto precisamos dos seguintes dados:

- tabulação dos dados obtidos através de questionamento com professores;
- descrição de aulas (1ª e 2ª séries) de Estudos Sociais.

Além dos dados da prática, precisamos agrupar todo o conhecimento vivenciado nas aulas de Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais

- história de Estudos Sociais nas escolas e seu caráter;
- conceitos presentes no ensino de Estudos Sociais: cultura, cidadania, espaço e tempo;
- análise de livro didático;
- desenvolvimento da noção de espaço e tempo na criança;
- a experiência de 1ª série - os conteúdos enfocados;
- a experiência de 2ª série - os conteúdos enfocados.
- a relação conteúdo-forma.

Para tal relatório, é necessário que vocês reflitam sobre os dados da prática, apresentando e relacionando-os com o estudo teórico.

Tal trabalho vem atender ao objetivo de reflexão sobre a prática presente no cotidiano escolar, uma vez que a formação do professor não se dá apenas em estudos distantes da realidade concreta. É muito comum, alunos do curso de magistério criticarem frequentemente as práticas das escolas estagiadas, mas ao enfrentarem o mercado de trabalho reproduzem estas mesmas práticas ultrapassadas, retrógradas, ditas tradicionais, considerando o aluno um receptáculo de conhecimentos. Um dos motivos disto se dá devido à formação desvinculada da prática, formação que não faz o aluno pensar sobre a possibilidade concreta da sala de aula.

Algumas sugestões de questões que devem estar presentes no relatório: Como o livro está presente nas aulas? Até que ponto há respeito sobre o nível de desenvolvimento da criança? Como é trabalhado o conhecimento da criança? Como é tratado o conhecimento pela professora? Qual o trabalho realizado sobre a identidade da criança? Qual conceito de Estudos Sociais é enfocado na aula?

II - Investigação com grupo de crianças da faixa etária de 1ª e 2ª série

Em função de muitos alunos não presenciarem aulas de Estudos Sociais no Estágio, ou então não terem anotado durante o primeiro semestre (mesmo

eu tendo pedido), apresento uma segunda alternativa de trabalho final, que consta na investigação sobre o desenvolvimento da criança de 1ª e 2ª série. Para isto não será preciso ser no estágio, mas com crianças que estão à sua volta - familiares, vizinhos ou conhecidos.

Com estas crianças vocês vão elaborar testes sobre o desenvolvimento de tempo e espaço (baseado nos textos estudados), investigar os livros utilizados na escola, seu caderno, fazer questionamentos sobre o conhecimento presente no livro ou caderno e outras formas criadas pelo grupo. Da mesma forma que a primeira opção de trabalho final, esta também de baseará nos conhecimentos vivenciados em aula e em dados da prática

- tabulação da pesquisa sobre o ensino de Estudos Sociais;
- dados obtidos junto às crianças

III - Organização e avaliação do trabalho

Este trabalho deverá ser feito em grupo de 4 pessoas (**sem exceção**), onde haverá pelo menos um membro que observou as aulas de Estudos Sociais, por isto a disposição habitual dos grupos deverá mudar. Espero que vocês se organizem de forma a não ter atritos com os colegas da sala para formação dos grupos.

Data de entrega final: 29/11/96. Haverá também apresentação em forma de seminários, que começará no dia 11/11.

Durante o decorrer do bimestre serão dadas aulas para realização do trabalho também em sala.

Sobre critérios de avaliação: quantidade de dado analisado; abordar todos os aspectos teóricos estudados; nível de relação; data de entrega.